

تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة

مباحث لغوية ٤٧

تحرير

د.فواز بن صالح بن جبارة السلمي

تأليف

د.فواز بن صالح بن جبارة السلمي
أ.د. أبو الدهب البدري علي
د. عبدالمجيد محمد باحص الغامدي
د. ماجدولين محمد النهيبي
د. محمد صالح العجمي
د. لطيفة إبراهيم الفلاسي
د. نايل محمد الحجايا

مباحث لغوية ٤٧

تعليم اللغة العربية في الوطن العربي
دراسات مقارنة

تحرير
د. فواز بن صالح بن جبارة السلمي

تأليف

د.فواز بن صالح بن جبارة السلمي
أ.د. أبو الذهب البدري علي
د. عبدالمجيد محمد باحص الغامدي
د. ماجدولين محمد النهيبي
د. محمد صالح العجمي
د. لطيفة إبراهيم الفلاسي
د. نايل محمد الحجايا

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م





تعليم اللغة العربية في الوطن العربي- دراسات مقارنة

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤١هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
السلمي، فواز بن صالح
تعليم اللغة العربية في الوطن العربي./ فواز بن صالح السلمي.- الرياض، ١٤٤١هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٧-٦١-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم ٢- التعليم - العالم العربي
أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧١ ١٤٤١/٤٦٠
رقم الإيداع: ١٤٤١/٤٦٠
ردمك: ٧-٦١-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحدًا من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د. أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

المقدمة

لم يعرف التاريخ الإنساني – على امتداد قرونه المتعاقبة – أمةً من الأمم استطاعت أنْ تصنعَ ثقافةً معبِّرةً عن تراثها وحضارتها، بغير لغتها، فاللغةُ جوهرُ الفكر، ورمز الهويّة، ورهان التنمية، الأمر الذي يجعل من الاهتمام باللغة العربية مطلبًا ملحًا، وضرورةً عصريةً، خصوصًا في عصرٍ تتزايد فيه إشكالات العولمة اللغوية بمختلف أشكالها وتعقيداتها.

ولعلّ أبلغ مظهر من مظاهر الحفاظ على العربية، هو الاهتمام بتعليمها، واتّخاذ كافة التدابير والسُّبل المعينة على تحقيق ذلك، فتعليم العربية ينبغي أن يُعالَج في ضوء سياقات حضارية ترتبط بوجود الأمة وفكرها ومصيرها المشترك.

واستجابةً لتلك الأهمية، شَهِد ميدان تعليم اللغة العربية في الوطن العربي تطوراتٍ ملموسةً في فلسفته ومنهجه وطريقته، خلال سنوات مضت، وسيتتبّع الكتاب الحالي – من خلال رصدٍ مقارن – الوضع القائم الذي يشهده ميدان تعليم اللغة العربية في بعض الدول العربية، من خلال إبراز تجارب بعض الدول والوقوف على حيثيّاتها وخلفيّاتها التاريخية ووضعها الراهن في مختلف المكونات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وذلك في مسعًى لتحقيق ما نصّت عليه المادّة الرابعة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية، الصادر عن المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، التي تستهدف بلوغ مستوياتٍ تعليميّةٍ

متماثلةٍ عن طريق تنسيق أنظمة التّعليم فيها، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدّراسة والكتب المدرسية.

ويستعرض الكتاب الحالي عددًا من تجارب تعليم اللغة العربية في بعض الدول العربية، حيث خُصّصت الفصول الخمسة الأولى للتعريف بالتجارب المختارة، وهي على التوالي: التجربة المصرية، التجربة المغربية، التجربة الأردنية، التجربة العمانية، التجربة الإماراتية، وقد تمّ اختيارها في ضوء تنوّع كل تجربة وتفرّدها ببعض الجوانب المتميزة، وتمّ الحرص على اختيار باحثين من مواطني تلك الدول بوصفهم شاهدي عيان على تلك التجارب، فضلا عن ارتباط بعضهم بتلك التجارب وإسهاماتهم فيها بشكلٍ أو بآخر.

وعالج الفصل السادس تلك التجارب من خلال تحليلها بصورة علميّة منهجية مقارنة، والوقوف على أبرز ملامحها، وجاء الفصل السابع ليقدّم رؤية مقترحة لتعليم اللغة العربية في الوطن العربي في ضوء الخبرات والتجارب من خلال عرْض حزمة من الأفكار والأطر العامّة التي يمكن الاسترشاد بها، والبناء عليها، والسّعي للاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية، بناء على طبيعة الظروف السائدة في كل بلدٍ عربيٍ.

كلّي أمل أن تمثّل مخرجات هذا الكتاب بارقة أمل في سماء تعليم اللغة العربية، وقاعدةً مشترَكةً يُستأنَس بها عند تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، وأنْ تُتْبعَ -مستقبلًا- بجهودٍ موحّدةٍ ومكثفةٍ مصحوبة بإرادة جادّة لتحقيق التنمية اللغوية المنشودة.

والحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات

المحرر

د. فواز بن صالح بن جباره السلمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية- جامعة أم القرى

الفصل الأول

التجربة المصرية في تعليم اللغة العربية

إعداد

أ.د. أبو الدهب البدري علي

أستاذ تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١ - تعليم اللغة العربية في مصر: مكانته ، فلسفته، أهدافه:

تقع جُمهورِيةُ مِصرَ العَرَبيةِ في الركن الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا، ولديها امتداد آسيوي، حيث تقع شبه جزيرة سيناء داخل قارة آسيا ، وبدأ فتح مصر في عهد الخليفة عمر بن الخطاب في عام ٦٣٩ ميلادية على يد جيش قدِمَ من الشام بقيادة عمرو بن العاص واستطاع هزيمة الرومان الشرقيين في مصر وأتم فتحها عام ٦٤٢م.

وتحدّث المصريون العربية بعد الفتح الإسلامي لمصر، وذلك بعد اعتناق أغلب المصريين للإسلام لفهم الدين خاصةً القرآن الكريم ، بالإضافة إلى الجهود التي بذلها العرب الفاتحون لتعريب الإسلام وتعريب مصر مثل إحلال العربية مكان القبطية في المكاتبات الرسمية والدواوين ، وتهجير عدد من القبائل العربية إلى مصر بقصد الإقامة الدائمة.

غير أن تاريخ اللغة العربية في مصر تاريخ طويل يمتد لأزمنة سحيقة قبل دخول الإسلام مصر؛ فقد كان للغة العربية وجود مبكر في مصر قبل ظهور الإسلام بل قبل ظهور المسيحية بسبب التجارة، وهجرة كثير من القبائل العربية إلى مصر قبل ظهور الإسلام.

وبعد قيام نهضة ثقافية واسعة وكبيرة في مصر إبان انتشار اللغة العربية في مصر، ساعدت هذه النهضة العملاقة في انتشار العربية واستقرارها في مصر، وكانت هذه النهضة قد طالت جميع المجالات الثقافية: كالقراءات، والحديث، والتأليف، والفقه، والأدب، والدراسات اللغوية.

واللغة العربية لغة رسمية في جمهورية مصر العربية، ويُكتب بها المعاملات الرسمية الحكومية وغير الحكومية والرسائل العلمية للعلوم النظرية. أما اللهجة المحكية فهي اللهجة المصرية، وهي لغة عربية مخلوطة ببعض الألفاظ والكلمات من العصور القديمة، وهي أكثر اللهجات العربية الأخرى تميزًا وفهمًا في جميع أرجاء الوطن العربي.

ويحظى تعليم اللغة العربية باهتمام بالغ في كافة مراحل التعليم العام والتعليم الأزهري بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وانتهاء بمرحلة شهادة إتمام المرحلة الثانوية، سواء تم ذلك عن طريق المدارس الحكومية أم المدارس الخاصة.

ومردُّ هذا الاهتمام بتعليم اللغة العربية في مصر؛ كونها لغة القرآن الكريم، وهي اللغة الأم، التي بها يتم التواصل بين أبناء المجتمع، وعن طريقها يكتسب الطلاب خبراتهم ومهاراتهم، وتنمو معارفهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، ويرتبطون فيما بينهم بتراثهم وحضاراتهم، ويتواصلون مع ركب الحضارة والتطور.

والعناية بتعليم اللغة العربية في كافة مراحل التعليم العام والأزهري تظهر بوضوح من خلال استقراء واقع الوثائق الرسمية ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وكذلك متابعة الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة عن التعليم في مصر، وتحليل تلك الجهود والوقوف على تقويم فعاليتها.

فقد عني الدستور المصري لسنة١٩٧١م بالتعبير عن مكانة اللغة في الدولة في المادة الثانية منه التي تنص على أن اللغة لغتها الرسمية، وقد أوضح الدستور بذلك مكانة اللغة العربية داخل مؤسسات نظام الحكم وكوسيلة اتصال رسمي بها.

وبحسب دستور جمهورية مصر العربية الصادر في ٢٠١٤م ورد ذكر اللغة العربية في ثلاث مواد منه، هي: الثانية، والسابعة، والرابعة والعشرين؛ واحتضن الدستور اللغة العربية في المادة الثانية والذي نص على أن "الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية"، وفي المادة الرابعة والعشرين نص الدستور على أن اللغة العربية بكل مراحلها مادة أساسية في التعليم قبل الجامعي الحكومي والخاص، وتعمل الجامعات على تدريسها. (دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤م)

وفي مقام الالتزام بما جاء في الدستور من أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، نصت كثير من القوانين على مراعاة استعمال اللغة العربية في شأن التحكيم (١٩٩٤م) في المواد المدنية والتجارية، وقانون حماية الملكية الفكرية (٢٠٠٢م)، وقانون الطفل وقانون حماية المستهلك، وقانون العمل (٢٠٠٣م). (أحمد فتحي سرور ، ١٩٩٠).

غير أن الدستور المصري لم ينص على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مراحله بل نص على أنها مادة من المواد التعليمية لا لغة مستعملة في كل الشؤون والمقررات، وفي هذا إجحاف بحق اللغة العربية التي نص على أنها لغة الدولة الرسمية. (محمود أحمد نحلة، أبوالدهب البدري علي (٢٠١٤).

وجاء القانون رقم ١١٢ لسنة ٢٠٠٨م بشأن تعديل بعض أحكام القانون رقم ١٤ لسنة ١٩٨٢م بإصدار قانون إعادة تنظيم مجمع اللغة العربية. النص الآتي: مادة ٣- وسائل المجمع لتحقيق أغراضه هي: "تلتزم دور التعليم والجهات المشرفة على الخدمات الثقافية والوزارات والهيئات العامة ووحدات الإدارة المحلية وغيرها من الجهات الخاضعة لإشراف الجهات المشار إليها بتنفيذ ما يصدره المجمع من قرارات لخدمة سلامة اللغة العربية، وتيسير تعميمها وانتشارها، وتطوير وسائل تعليمها وتعلمها، وضبط نطقها الصحيح، وتوحيد ما فيها من مصطلحات، وإحلالها محل التسميات الأجنبية الشائعة في المجتمع.

وقد أكدَّ هذا القانون حقيقتين: أولاهما، التزام دور التعليم باستخدام اللغة العربية، والأخرى التزام دور التعليم بأن يكون استخدام اللغة العربية وفقًا للمستوي اللغوي الذي حدده مجمع اللغة العربية.

يتضح مما سبق أن مكانة اللغة العربية في الدستور المصري نبعت من كونها لغة القرآن الكريم الذي أتي بالإسلام دين الدولة الرسمي، وكان مصدرا لمبادئ الشريعة الإسلامية التي تعد المصدر الرئيسي للتشريع في مصر، بالإضافة على تأكيد الدستور بشأن الانتماء العربي للشعب المصري.

كما تتضح أهمية تعليم اللغة العربية وتطوير مناهجها في ثلاثة وثائق تتضمّنت السياسة التعليمية للدولة والخطط الإستراتيجية لتنفيذها وهي: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤ ـ ٢٠٣٠، ووثيقة المستويات المعيارية للمنهج، ووثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي التي صدرت في ٢٠٠٩.

ففي الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤ ـ ٢٠٣٠م، كان أحد أهم الإستراتيجيات الحاكمة والموجهة لأنشطتها هو تطوير مناهج اللغة العربية بما يحقق ترسيخ الانتماء الوطني والحفاظ على الهوية وصولا إلى المنهج الفردي الشامل الذي يتيح مساحة واسعة من الاختيارات للطالب، وتنمية الإبداع، وتمكينه من المهارات اللازمة لإتقان اللغة العربية.

وتضمنت وثيقة المستويات المعيارية للمنهج حديثا مفصلا عن معايير المحتوى الدراسي في المواد التعليمية التي تدرس في المدارس المصرية ومنها اللغة العربية، وفيها بيان لفلسفة المنهج، وأهدافه ومحتواه، وطرق التعليم والتعلم، والأنشطة التعليمية، ومصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم، ومعايير التقويم التي تشمل معايير عملية التقويم، وتقويم نواتج التعلم، ومعايير تقويم تنفيذ المنهج.

وقد أكد الإطار الفكري للوثيقة الخاصة بالمستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية في مصر الحديث على أن اللغة العربية أبرز ملامح ثقافتنا، وهي جامعة شملنا وموحدة كلمتنا وحافظة تراثنا ولغة قرآننا، وهي عنوان شخصيتنا ورمز كياننا القومي ومحور ثقافتنا، ولهذا فإن واجب العناية بها يقع على كاهل أبناء الأمة جميعهم في مختلف مرافقهم وقطاعاتهم ومؤسساتهم التعليمية والإعلامية على حد سواء، والحرص عليها واجب إنساني وديني تجاه كل المسلمين في العالم. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية، ٢٠٠٩)

كما شدَّدت الوثيقة على أن اللغة العربية ذات شأن في عصر العولمة سواء أكانت العولمة وفاقا أم صراعا؛ فإذا كانت وفاقا فالعربية ذات شأن في حوار الحضارات، وإذا كانت صراعا فلا بد من الحفاظ على اللغة العربية ونشرها في إطار خطة قومية تتجاوز التخصص الضيق والنظرة الاجتماعية القاصرة.

وتبلور الوثيقة أهم سمات اللغة العربية؛ فهي لغة عالمية نجحت في عصور الازدهار أن تكون أداة فعالة لنقل المعرفة، وهي قادرة على التواصل في عصر المعلومات، واستخدامها في مسار الحياة الواقعية، واستخدامها في عمليات التبادل والتحاور والتفاوض والتراسل عبر التقنيات المتقدمة، كما أن موقع اللغة العربية على خريطة المعرفة يوضح شبكة العلاقات التي تربطها بفروع المعرفة، وبالعلوم الإنسانية، وبالعلوم الطبيعية، والفنون بأنواعها، واللسانيات الحاسوبية.

وعن طبيعة اللغة العربية تبرز الوثيقة الدور الوظيفي للغة العربية فاعليتها في التواصل، والتعليم والتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي، وعن بعد، وعبر الإنترنت، وعبر البرمجيات، وعبر برامج تعلم ذكية تقوم على نظم لمعالجتها آليًا: صرفًا، وإعرابًا، وتشكيلًا ، وتلخيصًا، وفهرسةً آليةً.

وتعليم اللغة العربية في مصر يهدف إلى الاعتزاز باللغة العربية والثقافة العربية الأصيلة والمعاصرة، وإتقان فنيات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الإملاء والخط بنوعيه، واستخدام الجملة العربية استخدامًا واعيًا مستنيرًا ، والتمييز بين أنواع الفنون الأدبية نثرا وشعرا، واستخدام الظواهر اللغوية استخدامًا متنوعًا وصحيحًا، وتحديد بنية الكلمات ومواقعها في النصوص المختلفة ، وإتقان التعامل مع المواقع الإلكترونية قراءة وكتابة وتحدثا ونقدا ، واحترام ثقافة المجتمع وحقوق الملكية الفكرية.

كما أن هناك مجموعة من الأهداف الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام منها تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها من أهمها:

- الاعتزاز باللغة العربية والرغبة فى إتقانها، والحرص على استخدام الفصحى وحسن توظيفها فى مختلف مجالات الحياة.
- الاعتزاز بالانتماء للثقافة العربية، والافتخار بأمجادها، والحرص على التمسك بالقيم الإيجابية فيها ، وتمثلها والدفاع عنها .
- إدراك أشكال العلاقة بين اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية على أساس من الفهم والإقناع.
- استيعاب المعارف اللغوية والأدبية، وما وصلت إليه هذه المعارف من تنظيم ودقة وعمق على أيدي اللغويين والأدباء والمفكرين.
- الشعور والإحساس التذوقي الفني بجماليات اللغة العربية.
- التمسك بالقيم الإنسانية النابعة من رسالات السماء، والاستناد إليها كمنطق أساسي موجه لسلوكه فى الحياة، سواء فى علاقته مع الأهل، أو المجتمع، أو نفسه. (وزارة التربية والتعليم).

وانعكس ذلك على تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وأنواعه، حيث يرتكز تعليم اللغة العربية في مصر على:

- الاعتزاز باللغة العربية.

- تنمية مهارات اللغة العربية ؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى الطلاب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطلاب.
- تعميق القيم الأصيلة والمبادئ النبيلة.

وتحدد وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مجموعة من المرتكزات الأساسية التي يقف تعليم اللغة العربية في مصر على هي:

- غاية تعليم اللغة العربية وتعلمها هي إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي الواضح السليم سواء أكان الاتصال شفويا أم كتابيا.

- تعليم اللغة العربية يركز على الأداء اللغوي السليم فنونه ومهاراته بوصفه الجانب النشط الوظيفي لاستخدام لغتنا العربية وطبيعة التكامل بين فنونها، وبين عناصر اللغة التي تمثل الجانب المعياري لاستخدامها وهي، الصوت والصرف والنحو والدلالة.

- تعليم العربية يعنى بتمهير اللغة وإنتاجيتها وممارستها تجاوبا مع متطلبات الحياة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وهي بذلك تتجاوز مادة اللغة العربية إلى جميع المواد الأخرى.
- تعليم اللغة العربية وتعلمها يركز على أنها بنية لها عناصرها ذات الطبيعة المتكاملة التي يكشف عنها تكامل علومها من ناحية، وعلاقتها ببعضها وبالمعنى اللغوي والسياق الاجتماعي من ناحية أخرى، ثم تكامل هذه العناصر في إطار النظام اللغوي بأنظمته الفرعية.
- تعليم اللغة العربية يمتد ليقف المتعلمون على ما قدمته المجامع اللغوية من نواتج لغوية تمتد لتشمل الحياة بكل مقوماتها ومهاراتها.
- التأكيد على أن اللغة العربية نظام ثقافي ومجال معرفي له بنيته التي تقوم على قواعد ومعايير تضبط اللغة وتوجهها.
- توسيع وتعميق الميول القرائية تراثًا ومعاصرةً وتنمية الاتجاه نحو القراءة.

- تبني مفهوم التعلم الذاتي عبر المكتبات ومراكز مصادر التعلم، وتجاوز الثقافة الورقية إلى استخدام الانترنت إيمانا بأهمية التعددية والتنوع وحرية التفكير والتعبير معا.
- التأكيد على عوائد التدريس باللغة العربية الفصحى الميسرة لترسيخ الفهم والإفهام وتأصيل المفاهيم والتراكيب العربية حتى تنساب العربية سليمة عبر أقلام المتعلمين، وفي قراءاتهم، وأحاديثهم. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية، ٢٠٠٩)
- وبصورة أكثر تفصيلًا نوضح فيما يأتي أهداف تعليم اللغة العربية في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

أولًا: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

- تنمية مهارات اللغة العربية؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى التلاميذ.
- حب اللغة والاعتزاز بها.
- تعزيز مفاهيم الهوية والانتماء لدى التلاميذ.

ثانيًا ـ أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية:

- تدريب الطلاب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتذوق.
- تنمية الخيال، وتصور الواقع الافتراضي للمستقبل.
- تنمية قدرات الطلاب من خلال الخماسية الذهبية في التعليم والتعلم؛ ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، اسأل وناقش، اقرأ وفكر، اكتب وعبّر.

ثالثًا ـ أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

- الاعتزاز باللغة العربية.
- تنمية مهارات اللغة العربية ؛ من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: من الإبداع والابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى الطلاب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطلاب.
- تعميق القيم الأصيلة والمبادئ النبيلة.

٢- معايير تعليم اللغة العربية في مصر:

يقوم تعليم اللغة العربية في مصر في مراحل التعليم العام على مجموعة من المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وحظيت هذه المعايير بكثير من التأييد من جانب صانعي القرار والمهتمين بشئون تطوير التعليم المصري.

والمعايير أو المستويات المعيارية مقاييس ثابتة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون عن فنون اللغة العربية، ويكونوا قادرين على أدائه في المستقبل، حيث توضح هذه المعايير المستويات المختلفة للأداء، والسبل الصحيحة لتحقيقها.

وحددت الهيئة القومية لضمان الجودة والتعليم (٢٠٠٩) وثيقة محتوى اللغة العربية في ستة مجالات شملت المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات في إطار مجالات: الاستماع والتحدث والقراءة والأدب والبلاغة والتراكيب اللغوية والكتابة، موزعة على مراحل التعليم المختلفة قبل الجامعي، بدءا من الصف الأول الابتدائي وانتهاء بالصف الثالث الثانوي، كما أن الوثيقة قد ذيلت بمعايير المتعلم، ومعايير المنتج التعليمي.

وقد تم توزيع المجال العام (المشترك الأساسي) على مراحل التعليم المختلفة فيما يأتي:

- **المعيار الأول**: الوعى بالمضامين الثقافية العربية والعالمية ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يتعرف مفاهيم العيش معا ، ويدرك صورة الذات والآخر ، ويؤكد ثقافة السلام.

- **المعيار الثاني**: توظيف تقنيات الاتصالات والمعلومات ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يستخدم البرمجيات المتقدمة، وينوع في استخدام التقنيات، ويُقدر أهمية التقنيات في تعلم اللغة ، ويُتقن توظيف التقنيات المتقدمة.
- **المعيار الثالث**: التمكن من مهارات التفكير العليا. ويندرج تحت هذا المعيار ما يلي: يمارس مهارات التفكير الناقد ، ويستخدم مهارات ما وراء المعرفة، ويمارس مهارات التفكير الإبداعي، ويعمق مهارات التفكير الإبداعي.

ونقدم في الصفحات القادمة المجالات، والمعايير، والمؤشرات لمادة اللغة العربية وفق التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، في أربع مراحل تعليمية تمتد المرحلة الأولي: من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث، و المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس، والمرحلة الثالثة: من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع، والمرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلي نهاية الصف الثاني عشر.

- **المرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (١ -٣):**

المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يبدي المتعلم اهتماما لحكاية يستمع إليها، ويركز في أثناء عملية الاستماع ، ويواصل الاستماع لنص ما حتى نهايته ، وهذا المعيار يتطلب متابعة المسموع باهتمام.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، ويندرج تحته المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع، ويميز بين بعض الظواهر الصوتية (أل الشمسية وأل القمرية ، أنواع المد، والتنوين، ويحدد الكلمة الجديدة في المسموع. وهذا المعيار يتطلب تمييز الوحدات الصوتية المسموعة.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة بعد الانتهاء من الاستماع، ويحدد معاني الكلمات غير المألوفة من سياق النص المسموع، ويتخير المضاد الصحيح لبعض الكلمات

التي استمع إليها، ويميز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية (كالحزن، السعادة) ، وينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة، ويعبِّر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق. وهذا المعيار يتطلب إعطاء استجابة مناسبة لما يستمع إليه.

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يُظهر المتعلم إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخوص قصة استمع إليه، ويتوقع نهاية قصته أثناء الاستماع إليها، ويستمتع بسماع الأناشيد والمحفوظات والقصص، ويميز بين ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل به.؛ وهذا المعيار يتطلب إبداء رأيه فيما يستمع إليه.

المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث يلتزم المتعلم آداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتواصل المتعلم بصريا مع من يستمع إليه، ويتكلم بصوت مناسب، ويتحدث مراعيا طبيعة الموقف، ويتحدث في هدوء دون توتر؛ وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع موقف الحديث.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركاتها وسكناتها نطقًا صحيحًا ، ويميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج ، ويُلقي ما يحفظ من النصوص اللغوية.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه، ويصوغ الأفكار في جمل تامة، ويرتب الأفكار التي يعرضها، ويلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها. وهذا المعيار يتطلب تنظيم الأفكار عند الحديث.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة، ويحكي أحداث قصة مفيدة أو يعيد حكاية، ويلقى طرفة أو نادرة ، ويجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه،

ويستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستئذان. وهذا المعيار يتطلب تنظيم الأفكار تنويع أنماط الحديث.

المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الحروف والكلمات ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: ينطق المتعلم أصوات الحروف والكلمات، ويميز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، ويقرأ جهرا مراعيًا بعض علامات الترقيم، ويتعرف الكلمات المترادفة في المعنى. وهذا المعيار يتطلب إظهار الاستعداد لتعلم القراءة ، ومعرفة الحروف والكلمات ونطقها.

المعيار الثاني: فهم المقروء فهما صحيحا، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم الصور والرسوم مستنتجا المعنى المقصود، ويحدد الأفكار الأساسية في المقروء ، ويستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة ، ويعبِّر بأسلوبه عن مضمون النص. وهذا المعيار يتطلب فهم المقروء فهما مباشرًا.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم أشكال المادة المقروءة كالأناشيد والحكايات، ويميز بين الواقع و الخيال فيما يقرأ، ويستحسن الألفاظ الجميلة فيما يقرأ. وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقروء.

المجال الرابع: الكتابة:

المعيار الأول: كتابة الحروف والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يرسم المتعلم الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة، ويراعى اتساق أحجام الحروف في الكلمة، ويضع النقاط والهمزات في أماكنها، ويصل الحروف بغيرها من أماكن اتصالها، ويرسم الكلمات على مسافات ثابتة، ويتبع عادات الكتابة الصحيحة؛ وهذا المعيار يتطلب محاكاة رسم الحروف والكلمات العربية.

المعيار الثاني: اتباع قواعد الإملاء، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم مميزا بين اللام الشمسية والقمرية، ويكتب الحرف المضعف، ويميز بين الحركات الطوال والقصار وأنواع المد، ويكتب مميزا بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء،

ويرسم علاقات الترقيم (. / ، / ؟) . ويتطلب هذا المعيار مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة.

المعيار الثالث: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم جملا بسيطة من كلمات مُعطاة له، ويستخدم كلمات وصفية لتكملة جملة، ويصف صورة في جملة، ويكتب حروفا وكلمات وجملا باستخدام لوحة المفاتيح؛ وهذا المعيار يتطلب إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها.

- **المرحلة الثانية من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (٤ –٦):**

المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقبل المتعلم على الحديث، ويتفهم الرأي الآخر، ويقدر مشاعر المتحدث في أثناء عملية الاستماع.، وهذا المعيار يتطلب متابعة المسموع باهتمام.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يميز بين صيغ الكلمات المسموعة، ويربط المتعلم بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة، ويكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليها، ويحدد الكلمات الدالة على المتكلم والمخاطب والغائب، ويحدد الكلمات الدالة على الزمان والمكان. وهذا المعيار يتطلب تمييز الوحدات الصوتية المسموعة.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُوضِّح بعض الجوانب في النص المسموع، ويختار المتعلم العنوان المناسب لفقرة استمع إليها من بين عدة بدائل، ويحدد غرض المتحدث، ويميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه، ويرتب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع ، ويصف بعض الشخوص أو الأحداث الواردة في قصة مسموعة. وهذا المعيار يتطلب إعطاء استجابة مناسبة لما يستمع إليه.

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر المتعلم موقفه من شخصية أو حدث في قصة استمع إليها، ويحكم على شخوص القصة التي استمع إليها، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه، ويدرك المتناقضات في

المسموع، ويقارن بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة أو متقاربة؛ وهذا المعيار يتطلب إصدار حكما فيما استمع إليه.

المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يلتزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث، ويحترم وجهات نظر الآخرين، ويضمن حديثه عبارات مشجعة، ويكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين ؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة مطلوبات الحديث.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقا صحيحا، ويجري حوارا هادفا مع الآخرين (المعلم والزملاء) ، ويلقي حديثا بصوت واضح ونطق سليم، ويتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر. وهذا المعيار يتطلب التحدث بلغة صحيحة.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُمهِد المتعلم للحديث بمقدمة جاذبة، ويقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة، ويدعم أفكاره وآراءه بالأدلة والشواهد، وينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية، ويختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث في إطار فكرى مناسب.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للقصة، ويلقي تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية، ويسأل مستخدما أدوات الاستفهام المناسبة، ويؤدي دورا تمثيليا بحركات معبرة عن الموقف، ويجري حوارا مع مسئول في المدرسة، ويستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث ؛ وهذا المعيار يتطلب توظيف أساليب متنوعة في الحديث.

المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم الكلمات والجمل والفقرات مراعيا الضبط ، ويراعى

علامات الترقيم عند القراءة، ويقرأ بسرعة مناسبة؛ وهذا المعيار يتطلب إظهار الاستعداد لتعلم القراءة ، وقراءة وحدات لغوية ذات معنى.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره، يرتب الأفكار الرئيسة والتفصيلية حسب ورودها في النص، يُفسّر الخرائط والرسوم البيانية والأشكال والجداول، ويستنتج الأفكار الضمنية من المقروء. وهذا المعيار يتطلب فهم المقروء فهمًا تفسيريًا.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُبدي المتعلم رأيه في النص المقروء، ويحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقروء، ويناقش الأدلة الواردة في المقروء . وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقروء ، وإصدار حكم على ما يقرأ.

المجال الرابع : التراكيب اللغوية والقواعـد :

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم مكونات الجملة الاسمية والفعلية، ويميز بين الجملتين الاسمية والفعلية، ويتعرف وظائف بعض الأفعال والحروف،ويتعرف الأفعال الماضي والمضارع والأمر ويستخدمها في جمل مفيدة، ويتعرف أنواع الخبر. وهذا المعيار يتطلب محاكاة التراكيب البسيطة، ومعرفة الحروف والكلمات.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة، ويستخدم ألفاظ العقود، يحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً، ويتعرف بعض التوابع (النعت، العطف) ويستخدمها في جمل. وهذا المعيار يتطلب تطبيق بعض الظواهر النحوية البسيطة.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام، ويتعرف بعض أدوات النفي ، ويتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة، ويتعرف بعض الأساليب النحوية (النداء ، الاستفهام). وهذا المعيار يتطلب تعرف بعض الأساليب اللغوية.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يصوغ المتعلم المضارع والأمر ويستخدمهما في جمل، ويصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها، ويستخدم الضمائر المتصلة في جمل، ويتعرف أنواع الجموع (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير)، ويميز الضمائر المنفصلة والمتصلة ويستخدمها في جمل مفيدة ، ويراعي تذكير الفعل وتأنيثه. ويتطلب هذا المعيار تعرف بنية بعض الكلمات.

المجال الخامس: الكتابة:

المعيار الأول: كتابة الحروف والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يميز المتعلم كتابة بين الحروف المتشابهة رسما، ويميز بين الحروف المكتوبة فوق السطر والتي تنزل عنه، ويميز بين الحروف المتصلة والمنفصلة ، ويضع الحركات والسكون في أماكنها، ويحاكي النموذج عند الكتابة، ويميز في الكتابة بين خط النسخ وخط الرقعة؛ وهذا المعيار يتطلب محاكاة رسم الحروف والكلمات العربية.

المعيار الثاني: اتباع قواعد الإملاء ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يكتب المتعلم الأسماء المنونة ، ويرسم علامات الترقيم (./ ، / ؟/ ! / :) ، ويكتب كلمات مبدوءة باللام بعد دخول (أل) عليها، ويكتب الأعلام الأجنبية والأسماء المعربة المرتبطة بالمواد الدراسية، ويميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفا والتي تكتب ياء، ويكتب الهمزة المتوسطة والمتطرفة، ويكتب الكلمات التي تحذف أو تزاد بعض حروفها اصطلاحا، ويدقق إملائيا نصا مكتوبا باستخدام الحاسوب؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة.

المعيار الثالث: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب جملا وفقرات في مجالات متنوعة، ويختار المتعلم الكلمات والتعبيرات المناسبة لموقف اجتماعي، ويكتب فقرة من عدة جمل معبرا عن مشاعره وأفكاره، ويكتب تعليقا على صورة، ويكتب حكاية فيها أحداث وتفصيلات، ويلخص موضوعا قرأه ،ويكتب رسالة ورقية أو إلكترونية، ويكتب إعلانًا ويملأ استمارة رسمية أو دعوة. ويتطلب هذا المعيار إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها.

- **المرحلة الثالثة من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٧ -٩):**

المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر المتعلم اهتماما ملحوظا في متابعة المسموع، ويُنصت إلى مضمون المسموع، ويتخير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيما يستمع إليه ، وهذا المعيار يتطلب استجابة المتعلم إلى ما يستمع إليه.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتعرف المتعلم أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع ، ويحدد مكونات بعض الأساليب اللغوية الواردة بنص مسموع (كالاستفهام، والنداء، والتعجب)، ويصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه. وهذا المعيار يتطلب تمييز الأساليب اللغوية المسموعة.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع، ويستنتج الأفكار الرئيسة في نص مسموع، ويحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع ، ويلخص ما استمع إليه. وهذا المعيار يتطلب تفسير ما يتصل بالمسموع من دلالات.

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع، ويبدي رأيه فيما استمع إليه مدعوما بالأدلة ، ويحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر ونثر، ويصف مشاعر وانفعالات المتحدث، ويقترح نهاية لحكاية خيالية استمع إليها. ويتطلب هذا المعيار معرفة سر انفعاله بالنص المسموع.

المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : ينوع المتعلم نبرات صوته تبعا للموقف، ويتحدث مراعيا ثقافة المجتمع ، ويتحدث مراعيا طبيعة جمهور المستمعين ووقتهم ، ويتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث، ويظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة ؛ وهذا المعيار يتطلب مراعاة ضوابط الحديث.

المعيار الثاني: نطـق الأصوات والكلمات والجمل، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة، ويتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة، ويضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد ، ويراعى الوقفات المناسبة للمعنى. وهذا المعيار يتطلب التحدث بلغة صحيحة.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحـديث وتنظيمه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي ، ويضيف تفصيلات تثري الحديث ويضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي، ويؤكد النقاط المهمة فيما يتحدث فيه ، ويستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (التحية، الشكر) ؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث في إطار فكرى مناسب .

المعيار الرابع: اسـتخدام أنماط متنوعة من التواصل الشـفوي، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة، ويُلقي شفويا موضوعا استمع إليه، ويتحاور هاتفيا وإلكترونيا مع الآخرين، ويعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة ؛ ويتطلب هذا المعيار التواصل شفاهياً عبر الوسائط المتعددة .

المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ متمثلا المعنى، ويقرأ المتعلم معبرا عن الانفعالات ، ويميز في القراءة بين أنواع النصوص، ويراعى علامات الترقيم لتمثل المعنى. وهذا المعيار يتطلب تمثيل المعنى أثناء القراءة.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار، ويميز بين أنواع الأدلة، ويربط المقدمات بالنتائج، ويحدد المغزى من النص المقروء، ويلخص بأسلوبه نصا مقروءا . ويتطلب وهذا المعيار تحليل النص المقروء.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يبدى المتعلم رأيه في النص المقروء، ويحدد ما ينتمى وما لا ينتمى في المقروء، ويناقش

الأدلة الواردة في المقروء ؛ وهذا المعيار يتطلب التفاعل مع المقروء ، إصدار حكما على ما يقرأ.

المعيار الرابع: تذوق المقروء ونقده، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الهدف من المقروء، ويحدد اتجاه الكاتب، ويصدر أحكامًا على القيم الواردة في المقروء، ويعلق على ما يقرأ ، و يميز بين الحقائق والآراء الشخصية ، ويميز بين الحجج الواردة في المقروء. وهذا المعيار يتطلب تقويم القراءة.

المجال الرابع: التراكيب اللغوية والقواعـد:

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية:، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم إعراب المضارع رفعاً ونصباً وجزماً ، ويتعرف المفعول المطلق والمفعول لأجله ويستخدمها في جمل، ويبنى الجملة للمجهول ، ويتعرف (ظن وأخواتها) ويستخدمها. ويتطلب هذا المعيار تحليل التراكيب البسيطة ، معرفة الحروف والكلمات .

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة، ويستخدم ألفاظ العقود، ويحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً، ويتعرف بعض التوابع (النعت ، البدل ، التوكيد العطف) ويستخدمها في جمل، ويستخدم المتعلم الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة. وهذا المعيار يتطلب استخدام بعض الظواهر النحوية البسيطة.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام، ويتعرف بعض أدوات النفي، ويتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة، ويتعرف بعض الأساليب النحوية (النداء ، الاستفهام . مدح وذم . تعجب). وهذا المعيار يتطلب استخدام بعض الأساليب اللغوية.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يحدد المتعلم أصول الكلمة وحروف الزيادة فيها، ويتعرف الميزان الصرفي ويزن الكلمة صرفيا، ويتعرف المبني والمعرب،ويتعرف طريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها، و يطابق بين الفعل وفاعله في النوع، ويتعرف صياغة المشتقات (اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة واسم التفضيل والصفة المشبهة)، ويتعرف الأسماء

الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها، ويتعرف الملحق بالمثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها؛ ويتطلب هذا المعيار التوسع في استخدام بنية بعض الكلمات.

المجال الخامس: الكتابة:

المعيار الأول: اتباع قواعـد الإملاء ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيدا، ويميز المتعلم بين واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم والمضارع المنتهى بالواو، ويصل الأسماء والأفعال والحروف (بما) الاستفهامية، ويكتب تنوين النصب للأسماء المنتهية بتاء مربوطة أو همزة أو همزة قبلها ألف، ويصل بعض الظروف ب(إذ) المنونة، ويميز بين همزتي الوصل والقطع، ويكتب نصا يُملى عليه مستخدما الحاسوب. وهذا المعيار يتطلب مراعاة الظواهر الإملائية في الكتابة.

المعيار الثاني: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم فقرة عن أحداث جارية أو مشاهد يومية، ويكتب تقريرا عن رحلة قام بها، ويكتب رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو المحمول، ويضبط الهوامش أثناء الكتابة الورقية أو عن طريق الحاسوب ؛ ويتطلب هذا المعيار إثراء الكتابة الوظيفية.

- **المرحلة الرابعة من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر (١٠ – ١٢):**

المجال الأول: الاستماع:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يُشعر المتعلم محدثه باحترام.، ويعطي انطباعا مناسبا لمحدثه ، ويستمع بموضوعية. وهذا المعيار يتطلب وعي الطالب بمقتضيات موقف الاستماع.

المعيار الثاني: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة، ويستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب، ويُثرى جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل، ويستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة، ويُلخص حكاية أو كتابا بسيطا وهذا المعيار يتطلب تطبيق مهارات التحرير الكتابي.

المعيار الثالث: إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يظهر استقلالا في التفكير والتعبير، ويجيد عرض أفكاره وتنظيمها، ويكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونًا، ويُدِّون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل. ويتطلب هذا المعيار مراعاة شروط جودة الكتابة.

المجال الثاني: التحدث:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية :يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث، ويخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه، ويتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم، ويجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف. وهذا المعيار يتطلب تفهم حاجات المستمعين.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب)، وينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض، ويوظف الظواهر الصوتية في حديثه ؛ وهذا المعيار يتطلب التحدث بطلاقة.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحديث وتنظيمه ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يوظف المتعلم الأمثلة والشواهد في حديثه ويوثقها، ويربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة، ويستخدم مفردات تضفي الحيوية على حديثه، ويغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الراجعة من الجمهور ؛ ويتطلب هذا المعيار إثراء الحديث وتنويعه.

المعيار الرابع: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُوظف المتعلم التعبيرات الملمحية في حديثه، ويشارك في مناقشة قضية عامة، ويستخدم المجاز في حديثه، ويلقي تقريرا شفويا عن رحلة أو زيارة قام بها، ويناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدما مهارات المناظرة، ويشارك في إدارة ندوة أو اجتماع. وهذا المعيار يتطلب استخدام مهارات التفاوض مع الآخرين.

المجال الثالث: القراءة:

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يقرأ المتعلم نصوصا متنوعة قراءة معبرة، ويوظف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة، ويقرأ عبر وسائط متعددة، ويتتبع نصا متشعبا، وينوع في سرعة قراءته ؛ ويتطلب هذا المعيار قراءة نصوص متنوعة.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يحدد المتعلم الأفكار الزائدة والناقصة في النص، ويكشف المتناقضات في النص، ويميز الخصائص التركيبية في النص. وهذا المعيار يتطلب يفهم المقروء فهما استنتاجيا.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يضع المتعلم أكثر من عنوان للمقروء، ويطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع، ويقترح حلولا إبداعية لمشكلات في المقروء ؛ وهذا المعيار يتطلب القراءة الإبداعية . (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩ ، ٥٩)

المجال الرابع : الأدب والبلاغة:

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يميز المتعلم خصائص الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي، ويميز بين أنواع المقال (الاجتماعي ، السياسي ، العلمي ، الأدبي) ، ويميز بين أنواع الأجناس الأدبية، ويبين أثر الصور البيانية في نص أدبي، ويوضح الخصائص الأسلوبية للنص، ويتعرف خصائص المدارس الأدبية، ويحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة ، مسرحية ، سيرة ، مقالة). وهذا المعيار يتطلب تعرف خصائص العمل الأدبي.

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يُدلِّل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره، ويحدد الصور الكلية والصور ووسائل التعبير الفني عنها، ويربط بين الجو النفسي ووسائل التعبير في نص معين، ويستنتج الغرض البلاغي من التقديم والتأخير والحذف والذكر والإضافة ؛ وهذا المعيار يتطلب توظيف الظواهر الأدبية والبلاغية.

المعيار الثالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية :يستنبط المتعلم ما وراء النص من قيم جمالية وسلوكية، ويوضح رأيه إيجابا او سلبا في الصور والتعبيرات في النص المدروس، ويتعرف نماذج لأدباء آخرين من العصر الذي ينتمي إليه النص، وينقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة جمالية أو إنسانية، ويختار محللا أفضل الأساليب والصور في النص، ويبدي رأيه في الصور البلاغية والتعبيرات، ويقوم أعمالا أدبية من خلال الاستعانة بالوسائط المتعددة، ويبدي رأيه في بداية النص ونهايته، ويوازن بين نصين في موقف واحد ؛ وهذا المعيار يتطلب تقييم العمل الأدبي.

المجال الخامس: التراكيب اللغوية والقواعـد:

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم أفعال المقاربة والرجاء والشروع ويستخدمها، ويميز الجمل التي لها محل من الإعراب، ويتعرف الفروق الدلالية بين المواقع النحوية المتقاربة كالخبر والنعت والحال ؛ وهذا المعيار يتطلب إثراء التراكيب اللغوية.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يتعرف المتعلم أحكام الأعداد في جمل، ويتعرف نوعي كم الاستفهامية والخبرية ويستخدمها، ويميز أنواع التوابع (النعت ، البدل ، العطف ، التوكيد) في لغته، ويتعرف تركيب المصدر المؤول ويستخدمه. ويتطلب هذا المعيار التعمق في استخدام بعض الظواهر اللغوية .

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية : يستخدم المتعلم أسلوبي القسم والاختصاص ويستخدمها ، ويتعرف أدوات الاستثناء (إلا ، غير وسوى، عدا وخلا وحاشا) ويستعملها، ويتعرف بعض نواصب المضارع (فاء السببية ، لام الجحود) ، ويعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها، ويتعرف جواب الطلب ويستخدمه ؛ وهذا المعيار يتطلب توظيف بعض الأساليب اللغوية.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يتعرف المتعلم النسب ويستخدمه، ويتعرف التصغير ويستخدمه، ويتعرف تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها ويستخدمها، ويتعرف صياغة المصدرين الميمي والصناعي ويستخدمهما. وهذا المعيار يتطلب إثراء المعرفة ببنية بعض الكلمات.

المجال السادس: الكتابة:

المعيار الأول: تكوين كلمات وجمل وفقرات، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة، ويستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب، ويُثرى جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل، ويستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة، ويُلخص حكاية أو كتابا بسيطا. ويتطلب هذا المعيار تطبيق مهارات التحرير الكتابي.

المعيار الثاني: إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها في ، ويندرج تحت هذا المعيار المؤشرات التالية: يكتب المتعلم مراعيا وحدة الموضوع واتساق الأفكار وتدرجها، ويكتب في مجالات وظيفية وإبداعية، ويظهر استقلالا في التفكير والتعبير، ويجيد عرض أفكاره وتنظيمها ، ويكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونا، ويُدِّون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل. وهذا المعيار يتطلب مراعاة شروط جودة الكتابة.

٣- طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم العام بمصر:

- **المرحلة الابتدائيّة:**

تتعدد طرق التدريس في المرحلة الابتدائية تبعاً لعدة عوامل منها: جاهزية المدرسة لهذه الوسائل، وخبرات المدرسين حولها، ومستوى الطلاب التعليمي والإدراكي، ومناسبتها للمادة العلميّة ؛ وفي المحصلة فالمعلم هو من يمتلك زمام المبادرة في ذلك. وفيما يلي أهم طراق التدريس لمستخدمة في تعليم المحتوى في هذه المرحلة

كتاب الباقة لطلاب الصف الأول الابتدائي: اعتمد المحتوى على مهارات وأنشطة ورسومات على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل

المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

كتاب الصف الثاني الابتدائي بعنوان: «لغتي الجميلة»: انتهى بخريطة أنشطة وتدريبات في التحصيل والتفكير معًا، جمعت بين اختبارات المقال واختبارات الموضوعية والأنشطة الإثرائية وأنشطة علاجية لذوي التحصيل المتدني، وأنشطة فردية وجمعية، وقد سارت وفق الجانب المعرفي من المعايير والمؤشرات.

كتاب الصف الثالث الابتدائي بعنوان: " هيا نقرأ " :اعتمد المحتوى على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ كما جاءت أساليب التقويم متنوعة وشاملة ؛ اعتمدت على أنماط التقويم الواقعي ،وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

كتاب الصف الرابع الابتدائي بعنوان : « اللغة في حياتي «تضمن كتاب اللغة العربية المعايير اللغوية في بنية دروسه، مستغرقا المهارات اللغوية؛ ولكل وحدة تدريباتها في ضوء خريطة مدى وتتابع، تتناغم مع الأهداف، كما أن الأشكال والصور والرسوم قُدمت بطريقة تخدم النص لغويًا وثقافيًا. ويصاحب هذا الكتاب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد التلميذ على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة .

كتاب الصف الخامس الابتدائي بعنوان : " لغتي الجميلة " يُصاحب الكتاب كتاب الأنشطة والتدريبات لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من دروس ، وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار.

كتاب الصف السادس الابتدائي: يُصاحب الكتاب كتاب الأنشطة والتدريبات لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من دروس ، وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار .

- **المرحلة الإعدادية:**

اعتمد المحتوى على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ ويُصاحب هذه الكتب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة ؛ وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار.

- **المرحلة الثانوية:**

اعتمدت كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية أيضا على إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط ؛ ويُصاحب كل كتاب أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة ؛ وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع الطلاب على النقد والتأمل والإبداع والتعلم الذاتي.

٤ – الأنشطة اللغوية في مراحل التعليم العام:

حرصت وزارة التربية والتعليم في مصر على توفير أنشطة لغوية متنوعة، وبنيت وفق نواتج التعلم لكل مهارة من مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، وقد جاءت الأنشطة متدرجة المستوى من المبتدئ حتى المتقدم في المهارات اللغوية الأربع، وجاءت في مستوى واحد بهدف البناء عليها، وقد كان ذلك في فرعي النحو والإملاء .

وبات من أهم مهام وزارة التربية والتعليم في مصر التركيز علـى بناء هذه المهارات من خلال الأنشطة الفردية والجماعية ، والأنشطة الإثرائية والأنشطة العلاجية في مراحل التعليم العام لدورها الكبيـر في بناء شخصية المتعلم، وزيادة دافعيتهم للتعلم،

وتنمية اتجاهاتهم وتعزيزها نحو ما يتعلموه؛ وبذلك تتحقق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية في مجالاتها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.

- **الصفوف الثلاثة الأولى:**

تتم تنمية مهارات اللغة العربية في الصفوف الاولى من خلال القصص ، والأناشيد ،والأغاني ، و استخدام الكمبيوتر، «و الدراما « والأنشطة التمثيلية الملائمة لنمـوهم العقلـي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم في تنمية مهارات : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى طلاب هذه الصفوف.

ويركز كتاب الباقة لطلاب الصف الأول الابتدائي على النطق الصحيح لمخارج الحروف ، ويتضمن مهارات وأنشطة ورسومات ، وتتنوع هذه الأنشطة بين أنشطة فردية مثل نشاط انطق وارسم دائرة حول الصورة ، لاحظ وارسم ، استمع وارسم أ استمع وتحدث ، انظر إلى الصورة واكتب حرف (أ) ؛ وأنشطة جماعية مثل: المتشابه معي ، وأنشطة خاصة بمهارات التفكير العليا الناقد مثل القصة المشتركة ؛ على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

ويتضمن كتاب الصف الثاني الابتدائي أنشطة في التحصيل والتفكير معًا، جمعت بين الأنشطة الإثرائية مثل حلل الكلمات إلى مقاطع صوتية وأنشطة علاجية لذوي التحصيل المتدني مثل نشاط اقرأ ، وأنشطة فردية مثل اقرأ ثم أجب ، وأنشطة جماعية مثل هيا نقرأ ، استمع وردد، وقد سارت وفق الجانب المعرفي من المعايير والمؤشرات .

ويُصاحب كتاب الصف الثالث الابتدائي كتاب الأنشطة الذي يُقدم أنشطة ومهام متنوعة فردية يمثلها التلميذ مُنفردًا ، وثنائية يشارك فيها زميل ، وجماعية يشارك فيها زملائه وتضمن أنشطة متنوعة لمعرفة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي.

- **الصفوف الثلاثة الأخيرة:**

تتم تنمية مهارات اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من خلال عدد من الأنشطة الموجهـة: (كالقصـص، والأناشيد، والألعاب اللغوية، والأنشطة السمعية

واللغوية) الملائمة لنمـوهم العقلـي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم.

ويصاحب كتب هذه الصفوف أنشطة متنوعة من أنشطة تمثيلية (هيا نمثل) ، وأنشطة وصف الصور (لاحظ ثم صف) ، وأنشطة ألعاب تعليمية (لعبة صيد السمك) على كل درس سواء كان قبله أو أثناءه أو بعده يتمثل في النشاط المصاحب للطالب ، كما أن الأشكال والصور والرسوم قُدمت بطريقة تخدم النص لغويًا وثقافيًا ؛ لتشجيع التلميذ على تطبيق ما تعلمه من قيم ومهارات ، وتقوم هذه الأنشطة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتنويع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية لتشجيع التلميذ على الابتكار مثل : أكمل شبكة المفردات ، حدد الحقيقة والخيال . تحدث أما زملائك موضحا، ماذا يحدث لو؟ .

- **الأنشطة اللغوية في المرحلة الإعدادية:**

يصاحب كتاب صفوف هذه المرحلة كتاب الأنشطة والتدريبات؛ ويتضمن أنشطة متنوعة على الدرس تساعد التلميذ على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة لمراعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي من خلال المعايير التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في إطار عنايتها باللغة العربية .

وتتنوع هذه الأنشطة ما بين الأنشطة القصصية (منتصر ومجاهد ، طيار مُقاتل مرة أخرى ، سميرة موسى ، قصة أثر) ، الأنشطة التمثيلية مثل تمثيل الطالب لبعض المواقف التالية (مكارم الأخلاق ، الحرية ، نصائح غالية) والأنشطة الموسيقية وتكونت في الأناشيد التالية (نص عشقناك يا مصر ، فضل العلم والعمل ، الحب عطاء ، عهد الطفولة ، حب مصر ، كُن جميًلا)، وأنشطة لغوية مثل أنشطة وتدريبات الكتاب المدرسي؛ على أن يتولى المعلم داخل الفصل توفير المحتوى المطلوب من خلال دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم الأخرى التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر.

- **الأنشطة اللغوية في المرحلة الثانوية:**

تتوافر في هذه المرحلة أنشطة وتدريبات متنوعة على الدرس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات، كما تضمن كل درس أنشطة وتدريبات تدرجت من السهولة إلى الصعوبة ؛ مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، وكذلك أنشطة وتدريبات على كل وحدة وكذلك أنشطة لمراعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي.

ففي كتاب الصف الأول الثانوي على سبيل المثال تتنوع هذه الأنشطة ما بين الأنشطة الفردية، والأنشطة الثنائية ،والأنشطة الجماعية ؛ فيطرح المعلم مشكلة أو قضية على الطالب ثم يقوم الطالب بتحليل المشكلة حسب نشاط شجرة المشكلات (الشعر في العصر الجاهلي ، الشعر في العصر الأموي، النثر في العصر الأموي ، الحكم والأمثال ، مدرسة الإحياء والبعث وجيل التطوير، مدرسة الديوان، في رثاء مي للعقاد ،المصادر الثلاثية وغير الثلاثية ، ونشاط روابط المفاهيم (الأفعال الناقصة والتامة ، وأفعال المقاربة والرجاء والشروع ، النواسخ)، ونشاط الأفكار المشتركة (من وصايا الحكماء ، الخطابة في عصر صدر الإسلام) واعتمد الكتاب على المعايير التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في إطار عنايتها باللغة العربية.

ويصاحب كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية أنشطة وتدريبات متنوعة على الدروس تساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف وقيم ومهارات وكذلك أنشطة لمراعاة الفروق الفردية في التحصيل اللغوي وهذه الكتب تسعى لتفعيل الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ – ٢٠٣٠) باعتبار أن التعليم هو المشروع القومي لمصر.

٥– أساليب التقويم اللغوي في مراحل التعليم العام:

حرصت وزارة التربية والتعليم على تكليف المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بإعداد أدلة تقويم الطالب بهدف تقديم نماذج متنوعة من الأسئلة والاختبارات التحصيلية للتدريب عليها وللتمكن من خلالها من الوقوف على مدى تمكن الطلاب من المهارات اللغوية المختلفة ، وقد روعي في إعدادها أن تتضمن مختلف نوعيات

الأسئلة المطابقة لمواصفات الورقة الامتحانية، وتدرجها في الاعتماد على معايير تعليم اللغة العربية حتى يستفيد منها الطالب والمعلم.

كما تم الأخذ بمبدأ التقويم الشامل ورصدت درجات لملف الإنجاز ، وتم دمج كراستي الإجابة والأسئلة في كراسة واحدة بامتحانات تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك للصفوف بداية من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي لتكون بشكل جديد وهو نظام البوكليت.

كما سيتم اعتماد نظام التقديرات الملونة "ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف" وكل تقدير من هذه التقديرات بلون معين، لتحديد البرامج اللازمة لرفع مستوى الطالب خاصة برامج الهجائية والقرائية.

جاءت أساليب التقويم في المرحلة الإعدادية متنوعة وشاملة في الصف الأول والثاني الإعدادي جمعت بين اختبارات المقال واختبارات الموضوعية ، وقد سارت وفقا للمستويات المعيارية لمادة اللغة العربية.

وفي المرحلة الثانوية تم تطوير نظام الامتحانات لتكون عبارة عن (١٢) امتحانًا في ثلاث سنوات يختار منهم الطالب أفضل أربع امتحانات في الدرجات الحاصل عليها، والامتحانات سوف تكون إلكترونية، ويقوم الطالب بحلها عبر جهاز حاسوب «تابلت»، ويتم تصحيحها أيضا بشكل إلكتروني.

٦- برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر:

تعد مصر من أوائل الدول العربية التي اهتمت بأنظمتها التعليمية وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم إيمانا منها بمسئوليته في الارتقاء بمستوى النظام التعليمي، فلا يزال المعلم هو المحرك الحقيقي لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم، والعامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس في تحقيق ما تصبو إليه من أهداف.

ومعلم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، ويقع على عاتقه مسئولية التوظيف الجيد للاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم، وهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره. ولمعلم اللغة العربية دور رئيس

في تأصيل الشخصية المصرية، وتأكيد عامل الدين، ومقاومة الغزو الثقافي ، والاهتمام باللغة العربية ، ونشرها على مستوى العالم، والتأكيد على الهوية الثقافية الإسلامية، وتأكيد قيمها.

إن لمصر تاريخًا طويلاً في إعداد معلمي اللغة العربية ففي عام١٨٧٢ أنشئت دار العلوم كأول معهد علمي لإعداد معلمي اللغة العربية ، إذا أن المقررات التربوية لم تدرج ضمن خطة الدراسة بها إلا ابتداء من عام١٨٨٦م وفي عام ١٨٨٨م أنشأت مدرسة المعلمين المركزية وكانت الدراسة تشتمل على مقررات أكاديمية وأخرى مهنية وتربوية،وقدتغيرت مدرسة المعلمين المركزية إلى مدرسة المعلمين العليا عام١٩٢٣م.

هذا، وقد تطورت مصادر إعداد معلمي اللغة العربية في مصر من حملة الدبلوم (دور المعلمين والمعلمات نظام خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية حتى وصلت إلى كليات التربية الجامعية في العام الدراسي ١٩٦٦/ ١٩٦٧ ومدة الدراسة أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية.

وتقوم كليات التربية في مصر بإعداد معلمي اللغة العربية لجميع مراحل التعليم، حيث وُحدت مصادرُ إعداد المعلم بعد تصفية دور المعلمين والمعلمات بالقرار الوزاري ٢٤ لسنة ١٩٨٨ ، ثم صدور القرار الوزاري ٩٦٦ لسنة ١٩٨٨ بشأن إنشاء شعبة لإعداد معلم التعليم الابتدائي لكليات التربية، وهكذا أصبحت كليات التربية تقوم بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية جنبا إلي جنب مع معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

وتقوم الدراسة في كليات التربية على نظامين هما: النظام التتابعي والنظام التكاملي، ويحصل المتخرج على شهادة ليسانس الآداب والتربية في تخصص اللغة العربية.

وفي النظام التكاملي يدرس الطالب المواد الأساسية التي تعده في مجال اللغة العربية جنبا إلي جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس ، بالإضافة إلي المواد الثقافية التي تكسبه قدرا من المعلومات العامة الضرورية ، ويتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية.

أما في النظام التتابعي يقبل خريجو الآداب وغيرها لمدة عام واحد أو عامين في كلية التربية للحصول على مؤهل تربوي يؤهلهم لممارسة مهنة التدريس. وهذا النظام يعد

الطالب للتدريس بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي، أما النظام التكاملي فيعد الطالب للتدريس بجميع المراحل التعليمية.

ويدور برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في مصر حول ثلاثة جوانب رئيسة هي: الجانب التخصصي، والجانب التربوي (المهني)، والجانب الثقافي. ويهدف الجانب التخصصي (الأكاديمي) إلى تزويد الطلاب بأساسيات مقررات اللغة العربية التي سيقوم بتدريسها في ماحل التعليم العام.

ويهدف الجانب التربوي (المهني) إلى تزويد الدارسين بالخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لنجاحهم المهني ، ورفع كفاءتهم وقدرتهم على التطور، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي ويشتمل هذا الـمجال الجانب التربوي والنفسي ، والجانب التطبيقي التربية الميدانية.

وفي الجانب الثقافي يتحقق الإعداد الثقافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية من خلال المقررات الأساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة، وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الخطة الكلية لبرامج الإعداد. ومتوسط نسب الإعداد المهني والثقافي والأكاديمي في كليات التربية في مصر هي : ٧, ٢٠ ٪ ، ٧, ٧ ٪ ، ٦, ٧١ ٪ على التوالي.

ويعد تطوير أداء معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها نقطة الانطلاق الحقيقية نحو تحسين مخرجات النظم التعليمية، ونحو إصلاح التعليم وتطويره. ومن هنا تظهر الحاجة إلى مواصلة تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها على آليات تعليمية جديدة لملاحقة تلك التغيرات؛ فعلى قدر ما يبذل من جهد في إعداد هؤلاء المعلمين، وتنمية معارفهم ، وقدراتهم، يكون عطاؤهم وإنتاجهم.

وتسعى وزارة التربية والتعليم المصرية في المنظومة الجديدة إلى تحسين فاعلية المعلمين على مستوى الإدارات والمديريات التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي من خلال التوسع في جودة برامج التطوير المهني المستمر، وتحسين السلوكيات المهنية للمعلمين التي تهدف إلى الارتقاء بعملية تعلم الطلاب ومعدلات بقائهم في الدراسة.

ولبلوغ هذه الغاية تم إعداد الإطار الشامل للتطوير المهني المستمر للمعلمين ؛ والذي يُعالج مختلف احتياجات التطوير المهني للمعلمين على مستوى المدارس والإدارات والمديريات التعليمية، وهذا الإطار يجعل النهج الجديد لوزارة التربية والتعليم في مصر منصب على التطور المهني للمعلمين داخل المدرسة.

ونتيجة للزيادة المطردة في أعداد المعلمين المصريين في جميع مراحل التعليم تطلب الأمر زيادة حجم الجهد المبذول والمطلوب لتحقيق التدريب لهؤلاء المعلمين، وفي عام ٢٠١١ نجحت مصر في استخدام أساليب مبتكرة ووسائل غير نمطية متنوعة تسهم في رفع الكفاءة وتحسين الأداء عن طريق التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرنس.

وفي النهاية بقي التأكيد على أن وزارة التربية والتعليم في مصر تواصل تدريب مُعلمي اللغة العربية كغيرهم من مراحل التعليم الأساسي على المناهج الجديدة ، وتقييم الاحتياجات الفعلية لهم، وصياغة وتنفيذ خطط التطوير المهني التي تتسق مع الإطار الجديد للتطوير المهني المستمر، وتصميم وتنفيذ برنامج تدريب للمعلمين يهدف إلى تحسين مهاراتهم ورفع كفاءتهم وتحضيرهم للمرحلة الجديدة من تطوير العملية التعليمية.

وتتطلب الرؤية المستقبلية لتطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر مراعاة ما يأتي:

- وضع مجموعة من الأسس العامة لإستراتيجية إعداد هؤلاء المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في ضوء القيم العربية والإسلامية للمجتمع المصري، واتجاهات التجديد التربوي، التركيز على مجموعة محددة متفق عليها من الكفايات المهنية الأساسية لإحداث التغيير النوعي في سلوكهم وأدائهم.
- إعادة النظر في بناء مقررات مادتي المناهج وطرق التدريس بالمرحلة الجامعية في ضوء المعايير القومية للتعليم ، وتضمين هذه المناهج بعض الموضوعات التي تتعلق بأهمية المعايير القومية وخصائصها وخطوات إعدادها، مع تضمينها أيضا بعض النماذج والتدريبات التي تتيح للطلاب المعلمين الفرصة لترجمة هذه المعايير إلى مجموعة من الإجراءات التدريسية في تعليم اللغة العربية.

- إعادة النظر في المقررات التخصصية المرتبطة ببرنامج اللغة العربية من حيث محتواها ومضمونها بحيث تتضمن مقررات تخصصية في القراءة، وقواعد الإملاء والصوتيات والبلاغة والنقد كعلوم لها فلسفتها وأهدافها وجوانبها النفسية.
- الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني لدى طلاب اللغة العربية بكليات التربية؛ بتنمية اتجاهاتهم وقيمهم نحو التخلي عن استخدام اللهجات العامية، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى في التعليم؛ للحفاظ على التراث الديني والثقافي لمجتمعاتنا، للحد من شيوع اللهجات العامية.
- التوسع في المقررات الدينية التي تقدم لطالب شعبة اللغة العربية لتشمل جميع فروعها وبالعمق الذي يؤهله لمواجهة متطلبات العصر ومتغيراته.
- التأكيد على تدريس مقرر الحاسب الآلي ضمن المقررات الإجبارية لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية وتوظيفه في التطبيقات التعليمية المختلفة.
- تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على التدريس التأملي والتأمل الذاتي لممارساتهم التدريسية في تدريس اللغة العربية؛ بهدف تنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، بما ينعكس على تنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.
- الاهتمام بالتنمية المهنية لطلاب قسم اللغة العربية في كليات التربية وتدريبهم على استخدام التأمل لممارساتهم التدريسية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة فيما يساعدهم على التنمية المهنية الذاتية، وتحقيق الجودة الشاملة في تعليم اللغة العربية.
- عقد دورات تدريبية لتشجيع معلمي اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.

- تدريب معلمي اللغة العربية على العمل الجماعي ، وقيادة فريق العمل، وتقسيم العمل التدريسي لفروع مادة اللغة العربية على المدرسين الجدد ، ومساعدة المُعلمين الجدد في حل المشكلات التي تواجِهُهُمْ في تدريس بعض فروع اللغة العربية.
- تنمية وعي معلمي اللغة العربية بالخصائص العقلية والدافعية التي تميز المبدعين ، حتى يمكنهم تعرف الطلاب المبدعين ومساعدتهم ، وإلمام المعلمين بأساليب التدريس والبرامج المختلفة التي تنمي الإبداع كالعصف الذهني وأسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد وغيرها.
- تدريب معلمي اللغة العربية على توجيه الفائقين في القراءة إلى برامج إثرائية لتنمية قدراتهم الإبداعية ، والعناية بالطلاب بطيئي التعلم واستحداث خطط للنهوض بهم.
- تدريب معلمي اللغة العربية على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقهم، ومنها: دور الخبير أو المستشار التعليمي والموجه للطلاب، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص التكنولوجي، ودور المساعد القادر على إحداث التغييرات والتطور الإيجابي، ودور المواكب لتطورات العصر.

المراجع

١- أبو الدهب البدري على (٢٠٠٧): أثر تدريب معلمي اللغة العربية على بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس اللغة العربية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع لكلية الألسن، جامعة المنيا، «الحفاظ على الهوية اللغوية والثقافية في عصر العولمة» ، ٢٣-٢٥ أبريل٢٠٠٧.

٢- أحمد الخطيب ، محمد عاشور (١٩٩٧) : استراتيجية مقدمة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر التربوي الأول ، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، ٧-١٠ ديسمبر .

٣- أحمد مختار عمر (١٩٧٠): تعليم اللغة العربية في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

٤- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين ، المهارات والتنمية المهنية ، دار الفكر العربي القاهرة .

٥- حسن شحاتة (١٩٩٥) : رؤية جديدة لتكوين معلم اللغة العربية ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، القاهرة ، قطاع الكتب .

٦- دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤. الهيئة العامة للاستعلامات.
http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf

٧- رشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٦): المعلم: كفاياته ـ إعداده ـ تطويره ،الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨- رضا أحمد الأدغم (١٩٩٢) : معلم اللغة العربية ودوره في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

٩- السيد وهبي (٢٠٠٢) : اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم ، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثاني ، ٢٤ ـ ٢٥ يوليو .

١٠- شبكة قوانين الشرق، http://site.eastlaws.com/ /Articles,639900

١١- عبد الغني عبود وآخرون (١٩٩٤) : التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

١٢- على أحمد مدكور (٢٠٠٧): تطوير كليات التربية في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، المجلد الرابع، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٧، ص ص١٤٢٤ ـ ١٤٥٧ .

١٣- علي حسن أحمد، أبوالدهب البدري علي (٢٠٠٧): تنمية ثقافة المعايير القومية لتعليم اللغة العربية معرفيا وأدائيا ووجدانيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني، أكتوبر٢٠٠٧، ص ص ٥٤٨ - ٥٨٢.

١٤- فتحي سرور (١٩٩٠): اللغة العربية في الدستور متاح في:
http://www.ahram.org.eg/archive/Issues-Views/News/12824.aspx

١٥- كمال زيتون (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تكوين المعلم ، ٢١-٢٢ يوليو ، ص ص (١١٣-١٤٢).

١٦- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥): متطلبات التقويم اللغوي فى ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦ ـ ٢٧ يوليو، ص ص ١٤٥ ـ ١٧٨ .

١٧- محمود أحمد شوق، ومحمد مالك محمد (١٩٩٥): تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

١٨- محمود أحمد نحلة (١٤٣٤هـ): اللغة العربية : عناصر البقاء ونذر الفناء. بحث قدم إلي الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية الذي أقامه مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في المدة من ٢٧ ـ ٢٩ جمادى الآخرة .

١٩- محمود أحمد نحلة، أبو الدهب البدري علي (٢٠١٤): التخطيط اللغوي للعربية وقضايا تعليمها وتعلمها، بحث معتمد من عمادة البحث العلمي ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٠- مؤتمر إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة (٢٠٠٦): كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢١- مؤتمر تطوير كليات التربية ـ فلسفته ـ أهدافه ـ مداخله (٢٠٠٤): كلية التربية، جامعة المنيا.

٢٢- مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي مع مطلع الألفية الثالثة (١٩٩٩): كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦-٢٧ مايو.

٢٣- مؤتمر تكوين المعلم (٢٠٠٤): المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ٢١- ٢٢ يوليو.

٢٤- موسوعة ويكيبيديا الحرة ،
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%B5%D8%B1#cite_ref-141

٢٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد :المستويات المعيارية للمنهج. مارس ٢٠٠٩.

٢٦- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩): المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

٢٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩): كتاب الصف الأول الإعدادي «اللغة العربية ، لغتي حياتي» رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٢٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الثالث الإعدادي «اللغة العربية، لغتي حياتي « ، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الخامس الابتدائي «اللغة العربية، لغتي الجميلة «، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩): كتاب الصف الثالث الثانوي «اللغة العربية»، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩): كتاب الصف الثاني الإعدادي – اللغة العربية ، لغتي حياتي «، رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩): كتاب الصف الأول الابتدائي « اللغة العربية، تواصل» ، دار نهضة مصر ، القاهرة .

٣٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الأول الثانوي «اللغة العربية، هيا للإبداع»، رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الثاني الابتدائي«اللغة العربية، لغتي الجميلة» رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الثاني الثانوي «اللغة العربية ، هيا للإبداع» رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

٣٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف السادس الابتدائي «اللغة العربية، رؤية مصر ٢٠٣٠، بنك المعرفة المصري»، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩): كتاب الصف الثالث الابتدائي «اللغة العربية، هيا نقرأ»، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

٣٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨/ ٢٠١٩):كتاب الصف الرابع الابتدائي «اللغة العربية ، اللغة في حياتي» ، رؤية مصر ٢٠٣٠ ، بنك المعرفة المصري ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٩- وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤ http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Egypt/Egypt_Strategic_Plan_%20Pre-University_Education_2014-2030_Arabic.pdf .2030

٤٠- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلدان الأول والثاني، القاهرة، الأمل للطباعة والنشر.

الفصل الثاني

اللغة العربية في التعليم المغربي:

من مرحلة ميثاق التربية والتكوين إلى
الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتعليم

إعداد
أ.د. ماجدولين محمد النهيبي
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

مقدمة

نعالج في هذه الدراسة قضايا متعلقة بموقع اللغة العربية في مجال التعليم والتكوين بالمغرب، انطلاقا من وضعها الدستوري، ومرورا بموقعها في الوثائق الرسمية الصادرة عن هيئتي اللجنة الوطنية للتربية والتكوين سنة ٢٠٠٢، ثم المجلس الأعلى للتعليم في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم ٢٠١٥-٢٠٣٠. ونبرز الجهود المبذولة لتعزيز وضعية اللغة العربية في التعليم المغربي، في الوثائق المؤطِّرة المذكورة، كما نقوم بمقارنة بين ما هو مثبت في الوثائق وبين الواقع الفعلي لاستعمال اللغة العربية في التدريس بالمغرب، مستعينين بوثيقة الكتاب الأبيض، الصادر عن مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.

١- اللغة العربية بين الوضع الدستوري والواقع التشريعي

يقرر الدستور المغربي أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وتنص ديباجته على ما يلي: «تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها». ويقتضي الوضع الرسمي للغة العربية أن تلعب هذه الأخيرة الأدوار الطلائعية في الحياة العامة، في التعليم والتكوين والإدارة والمعاملات الرسمية العامة والخاصة. ويقتضي مصطلح الحماية، المنصوص عليه دستوريا، إحداث قوانين معزِّزة تعمل على حماية اللغة العربية من الغزو والمنافسة اللذين تتعرض لهما في محيط لغوي متعدد كالمحيط المغربي. أما التطوير، فيهم إنشاء مؤسسات للاشتغال على اللغة العربية من ناحية التهييء اللغوي. ويدخل في هذا الباب تأليف القواميس، وإنشاء قواعد مصطلحية، وكذا تتبع مسار اللغة والرصد والمواكبة بالبحث العلمي المتجدد. ويضيف نص الدستور مسألة «تنمية استعمال اللغة العربية»، والمقصود بها المساهمة في انتشارها وتوسيع مجالات استعمالها أكثر فأكثر.

وبموجب الوضعية الدستورية للغة العربية، يُفترض أن تكون هي لغة التعليم الأولى والشاملة لجميع التخصصات والمواد، ويُفترض، في المقابِل، أن تلعب اللغة الأجنبية (الفرنسية بالنسبة للمغرب)، دورا أقل، بحيث تكون لغة إضافية تُدرَج في مراحل معينة من التعليم، وتقتصر على بعض المواد، مع دوام الترجمة، والمناوبة بينها

وبين العربية باستمرار في مجالات استعمالها المحدودة. وبالعودة إلى عدد من التجارب الدولية في مجال ترسيم اللغات، نجد أن الوصف المحدد أعلاه هو الوضع الطبيعي للغة الرسمية، وأن ما سواها مما يدور في فلكها من لغات ثانية أو لغات أجنبية لا يمكن أن يتخذ نفس وضعها الاعتباري والوظيفي داخل المجتمع.

وبالنظر إلى الواقع المغربي، فيما يخص استعمال اللغة العربية في التعليم والتكوين، باعتبار هذا الأخير عصب الحياة العامة ومورِدها الأساسي، نجد أنها لا تلعب الدور الشامل المنوط بها دستوريا. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، من أهمها ضعف تفعيل البنود الدستورية المتعلقة بالحماية والتطوير والتنمية، إذ لا نجد في المغرب إلا مؤسسات بحثية، لا تتمتع بسلطة كافية للقرار ولدعم الوضع الدستوري للغة العربية، ونقله إلى مجال التأطير القانوني وحماية وظائف اللغة العربية في الحياة العامة، وفي التعليم على وجه الخصوص. أما بالنسبة للتطوير والتنمية، فنجد معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، التابع لجامعة محمد الخامس بالرباط، وهو معهد بحثي ينكب على دراسة قضايا اللغة العربية وتهييئها وتطويرها، لكن صلاحياته من حيث القرار تبقى محدودة. ولا نجد بالمغرب مؤسسة مثل أكاديمية اللغة الفرنسية بفرنسا، مثلا، باعتبارها مؤسسة قوية لها صلاحية إصدار قوانين زجرية وجزائية. ورغم إحداث المرصد الوطني للغة العربية في سنة ٢٠١٦، فقد بقي دوره وإمكان تدخله من الناحية القانونية ضعيفا جدا، إذ هو مؤسسة تعنى بالرصد والتشخيص ورفع التقارير لا أكثر.

إلى جانب المؤسستين المذكورتين، تأسست مجموعة من المنظمات غير الحكومية، وأبرزها الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية الذي تم إحداثه سنة ٢٠١٢، وهو مؤسسة تنتمي إلى المجتمع المدني، وتضم مجموعة من الجمعيات والاتحادات التي تعنى بقضايا اللغة العربية. ومع أن هذا الائتلاف يشكل قوة ضاغطة، ويعمل على المطالبة المستمرة بحماية الوضع الدستوري للغة العربية، عبر بيانات ومذكرات مرفوعة إلى الجهات الرسمية، وندوات ولقاءات حول موقع اللغة العربية في الحياة العامة، فإن دوره يبقى محدودا بالنظر إلى ما هو مأمول في هذا الباب، خاصة وأن ما يصدره من مطالب لا تلقى إلا تجاوبا ضئيلا من لدن المسؤولين الحكوميين.

٢- ميثاق التربية والتكوين ومكانة اللغة العربية في التعليم المغربي

وبالنسبة للنصوص الرسمية التي تؤطر العملية التعليمية بالمغرب، وتؤطر أيضا استعمال اللغة العربية واللغات الأجنبية في المنظومة التعليمية، نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهي وثيقة مرجعية تم إصدارها من لدن اللجنة الوطنية للتربية والتكوين، وهذه الأخيرة لجنة من الخبراء والفاعلين في القطاعات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، تم إحداثها من لدن الملك الحسن الثاني رحمه الله سنة ١٩٩٧، وأنهت أشغالها في سنة ١٩٩٩ بعد وفاته. وفي نفس السنة، تمت إحالة مشروع الميثاق المذكور على البرلمان المغربي من لدن الملك محمد السادس لوضع مشاريع قوانين توفر له إمكانات التنفيذ.

وإذا نظرنا إلى مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في باب التنظيم البيداغوجي، نجد أن أبرز ما دعت إليه هو تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال المغاربة للنجاح في مسارهم الدراسي، وذلك عبر مجموعة من الخطوات المنهجية، يمكن إجمالها في ما يلي:

- التفتح الكامل لقدرات الأطفال المتعلمين؛
- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم؛
- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير بها، مع الاستئناس في البداية -إن اقتضى الأمر ذلك- باللغات واللهجات المحلية؛
- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم لغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات. (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الرابعة، التعليم الأولي والابتدائي، ص. ٢٤).

ولا يمكننا أن نتحدث عن مبدأ تكافؤ الفرص دون الحديث عن اللغة، باعتبارها ناقلة للمعارف والعلوم والمهارات والكفاءات والقيم. وتنص الدعامة أعلاه على أن اللغة العربية حاضرة منذ التعليم الأوّلي، أي الروضة، كما تنص على إمكان الاستئناس باللهجات المحلية.

وارتباطا بموضوع استعمال اللغات، في علاقته بمبدأ تكافؤ الفرص، يتوسع الميثاق الوطني للتربية والتكوين بصدد هذه النقطة في الدعامة التاسعة، الخاصة ب: «تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية». وتنص الدعامة المذكورة على إلزامية تدريس اللغة العربية لجميع الأطفال المغاربة في جميع المؤسسات التعليمية العاملة بالمغرب (مع مراعاة الاتفاقيات المبرمة مع المؤسسات التعليمية التابعة للبعثات الأجنبية). وقد ربط الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ضمن نفس الدعامة المذكورة، بين إلزامية تدريس اللغة العربية وبين الاستعداد لفتح شُعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي، وفتح تخصصات علمية وتكنولوجية باللغة العربية، وهو مشروع مستقبلي طموح له أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة، ويستلزم تحقيقه ما يلي:

- التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛
- تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة، مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتـــاج الوطني الجيد؛
- تكوين صفوة من المتخصصين يتقنون مختلف مجالات المعرفة باللغة العربية وبعدة لغات أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عليا ومتوسطة. (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة التاسعة، ص. ٣٨).

وتحدد النقط المذكورة أعلاه خطوات للتدرج في تعريب عدد من العلوم والمعارف في مجالات التكنولوجيا والعلوم الدقيقة، في أفق تجاوز الوضع اللغوي المرتبك، بسبب تدريس هذه العلوم باللغة العربية في ما قبل التعليم العالي، والعودة إلى تدريسها بالفرنسية في التعليم العالي. وقد اعتبر المختصون والمراقبون، المهتمون بقضايا اللغة العربية، أن هذا الطموح قد شكل نقطة ضوء لصالح الرقي بوضعية اللغة العربية في التعليم المغربي وتمكينها من لعب دورها المنوط بها دستوريا.

ويركز الميثاق الوطني للتربية والتكوين على خطوة مهمة من شأنها أن تعزز الوضع الدستوري للغة العربية وتفعل حضورها في مختلف الشُّعب والتخصصات، وعبر جميع

الأسلاك التعليمية، وهي إحداث أكاديمية اللغة العربية، إذ ينص الميثاق على ما يلي: «ابتداء من السنة الأكاديمية ٢٠٠٠-٢٠٠١، تُحدَث أكاديمية اللغة العربية باعتبارها، مؤسسة وطنية ذات مستوى عال، مكلفة بتخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتقويمه بشكل مستمر. وتضم تحت سلطتها المؤسسات والمراكز الجامعية المهتمة بتطوير اللغة العربية.» (الميثاق، ص. ٣٨).

إلا أنه، إلى يومنا هذا، ونحن على مشارف ٢٠١٩، لم يُكتب لهذه الأكاديمية أن ترى النور، إذ بمجرد الإعلان عن نية إحداثها، دخلت على الخط جهات ضاغطة لصالح اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية لتعرقل هذا المشروع، وتحول دون تنفيذه، وذلك رغم إقرار مرسوم سنة ٢٠٠٢ لإنشاء أكاديمية محمد السادس للغة العربية، وعرضه على المصادقة في البرلمان.

وفي سنة ٢٠١٥، تم إصدار مشروع قانون يتعلق بإحداث المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، كبديل للأكاديمية من لدن الحكومة المغربية الحالية، وأنيطت إليه مهام البحث في تدابير ناجعة لتعزيز الوضع الدستوري للغة العربية. وما يزال هذا المجلس يباشر أعماله إلى الآن، لكن ليس ثمة تنسيق مباشر وظاهر النتائج بين ما يصل إليه من نتائج، وبين ما يصدُر عن مؤسسات أخرى كالمجلس الأعلى للتعليم مثلا (سنتحدث عن هذه المؤسسة لاحقا).

وبخصوص تنظيم أدوار اللغات في التدريس، وإدراج اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ما يلي: "ومن أجل تيسير استئناس المتعلمين باللغات الأجنبية في سن مبكرة وملائمة، وامتلاك ناصيتها فيما بعد، يجب اتباع عدد من التوجيهات بصفة تدريجية، وبقدر ما تسمح به الموارد البشرية والبيداغوجية الضرورية ابتداء من الدخول المدرسي ٢٠٠٠-٢٠٠١، وهي كالتالي:

- يُدرج تعليم اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثانية من السلك الأول للمدرسة الابتدائية مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس بالسمع والنطق؛

وبالنسبة لهذه النقطة بالذات، كانت هناك بعض الأبحاث والمناقشات التي لا تحبذ البدء بإدراج اللغة الأجنبية قبل مرور ثلاث سنوات على تدريس اللغة العربية، إذ

يرى الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، الخبير اللساني المغربي والعربي المعروف، أن أفضل طريقة للتمكن من اللغة العربية، بالنسبة للمتعلمين الصغار، هو انتهاج طريقة الإغماس خلال السنوات الثلاث الأولى من التمدرس، أي خلق مناخ لغوي منسجم، مع اجتناب التشويش على التعلم بالمؤثرات اللغوية الأخرى. وبعد أن يتمكن المتعلم من أساسيات اللغة المدرسية الأولى، يمكن إدراج لغة ثانية، ثم لغة ثالثة.

- يُدرج تعليم اللغة الأجنبية الثانية ابتداء من السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية، مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس بالسمع والنطق؛
- يُدعم تعليم كل لغة أجنبية باستعمالها في تلقين وحدات أو مجزوءات ثقافية، أو تكنولوجية، أو علمية تسمح بالاستعمال الوظيفي للغة، والتمرن على التواصل بها، وبالتالي توطيد كفايات التعبير اللغوي نفسه، وإتقانها باستمرار، وذلك داخل الحصص المخصصة للغة المعنية؛

وتمهد النقاط الثلاث المذكورة أعلاه لتأسيس تعليم قائم على التنوع اللغوي، تلعب فيه اللغة العربية دورها المنوط بها كلغة رسمية، وتدعم خلاله التعلم بأنساق لغوية أخرى بغرض الانفتاح على العلوم والتقنيات، وكذا الانفتاح على العالم.

- تُحدِث الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بصفة ممنهجة دروسا لاستدراك تعلم اللغات، بما فيها العربية، مقرونة بوحدات أو مجزوءات علمية وتكنولوجية وثقافية تستهدف إعطاء تعلم اللغات طابعه الوظيفي؛

وتروم هذه النقطة إصلاح الوضع اللغوي المرتبك الذي تشكو منه فئات من التلاميذ في المدرسة المغربية عموما، إذ أن عددًا ممن يحصلون على الباكلوريا، ويلتحقون بالتعليم العالي يجترون معهم مشاكل وهفوات في اللغة العربية، وفي اللغات الأجنبية أيضا. وهو وضع كان موجودا في وقت إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكن ما زالت تداعياته مستمرة إلى اليوم.

١,٢ . بين نص الميثاق وواقع الحال التعليمي

وإذا أردنا رسم صورة للمقارنة بين ما تضمنه الميثاق منذ بداية الألفية الثالثة، وبين واقع اللغة العربية في التعليم المغربي اليوم، سنجد أن التوازن والتكافؤ الذي نص عليه الميثاق قد تحقق بعضه، لكن دون التحقق الكلي لما نصت عليه هذه الوثيقة، وذلك اعتبارا للمعطيات الواقعية التالية:

- هناك فرق بين المستوى اللغوي لتلاميذ المدرسة العمومية، وهو التعليم المجاني التابع للدولة، وبين التعليم الخاص، أي التعليم المؤدى عنه، المرخَّص له من الدولة. فإذا كانت الدعامة التاسعة للميثاق تنص على إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فإننا نجد كثيرا من المدارس الخاصة تُدخل اللغة الفرنسية منذ التعليم ما قبل الابتدائي (الروضة)، بل تركز على استعمالها والتواصل بها في كافة الأنشطة، مع العلم أن جميع المؤسسات التعليمية الخاصة تحصل على ترخيص من وزارة التربية الوطنية، وتخضع لمراقبة مستمرة من لدن مفتشي الوزارة المعنية.
- يعتبر إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي تراجعا عن إيلاء اللغة العربية مساحتها الكافية في التعليم، والعمل على مزاحمتها بالفرنسية منذ السنوات التعليمية الأولى. مع أن هذا الأمر لم يساهم إلا بقسط ضئيل في تحسين وضعية اللغات في التعليم العمومي، خاصة وأن عددا من التلاميذ متعثرون في كلا اللغتين.
- التراجع عن تأخير إدراج اللغة الإنجليزية إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي، والعمل على إدخالها بالتدرج في الثانوي الإعدادي، وبعد ذلك منذ الابتدائي قد يعمل أيضا على مزاحمة المساحة المفترضة للغة العربية في تعليمها والتعليم بها.
- يعتبر إدراج اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي في التعليم الخاص ضربا لمبدأ تكافؤ الفرص الذي نص عليه الميثاق في الدعامة الرابعة، وتهديدا لمكانة اللغة العربية في هذه المرحلة الحاسمة في عمر المتعلم.

- إدراج اللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة وطنية، في عدد كبير من مؤسسات التعليم الابتدائي العمومي. وهنا يكون الطفل المتعلم، منذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي أمام ثلاث لغات، إلى جانب اللهجة المغربية، مما يفسح المجال للتداخلات والارتباكات اللغوية. ويقتضي هذا الأمر المزيد من البحث لتأسيس اللغات في التعليم على هندسة لغوية دقيقة تراعي التوازنات اللازمة، وتعمل على حفظ مكانة اللغة العربية كلغة رسمية للبلاد.
- يُعبِّر تدريس مجموعة من المواد العلمية (الرياضيات، علوم الحياة والأرض، الفيزياء) باللغتين العربية والفرنسية في جميع مؤسسات التعليم الخاص، عن وجود ارتباكات لغوية، ناتجة عن المراوحة بين تعلم هذه المواد بالعربية في التعليم ما قبل الجامعي، والانتقال إلى الفرنسية مباشرة في التعليم العالي، مما يحتم على حاملي الباكلوريا إتقان اللغة الفرنسية لتفادي التراجع في التحصيل.
- يُعتبر الاقتصار على التدريس باللغة العربية في عدد من تخصصات العلوم الإنسانية والعلوم الشرعية والعلوم القانونية، مقابل استعمال اللغة الفرنسية في تدريس عدد كبير من التخصصات في العلوم الإنسانية والعلوم الحقة، إضعافا لدستورية اللغة العربية، وتراجعا عن الطموح الذي أسسه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته التاسعة، ففي التخصصات التي تسيطر فيها اللغة الفرنسية في مجال العلوم الإنسانية نجد كل الدراسات اللغوية والأدبية الفرنسية، ومواد تدبير الموارد البشرية والإدارة والمقاولات، وتخصصات الاقتصاد عموما، وعدد من تخصصات القانون والتشريع، ومجموعة من تخصصات علوم التربية أيضا. ويضاف إلى ما سبق الحضور المتنامي للغة الإنجليزية في مجموعة من الشُّعب والتخصصات في التعليم العالي، وبالخصوص في المعاهد العليا الخاصة والجامعات الدولية.

ومن التخصصات التي يتم تدريسها باللغة العربية في مجال العلوم الإنسانية نجد اللغة العربية وآدابها، وشعبة الفلسفة وعلم النفس، وشعبة التاريخ والجغرافيا، وشعبة الدراسات الإسلامية، وشعبتا القانون العام والقانون الخاص (توجد شعب في نفس التخصص باللغة الفرنسية)، وشعبة علم الاجتماع.

٣- الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين والهندسة اللغوية الجديدة

أمام هذا الوضع التعليمي المؤسَّس على التعددية اللغوية، مع استمرارية الانتباه إلى دور اللغة العربية لعزيزه وتقويته، وبالنظر إلى ضعف تفعيل كل ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم إحداث المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في سنة ٢٠١٤، وهو «هيئة استشارية مستقلة، مهمتها إبداء الرأي في السياسات العمومية والقضايا ذات الطابع الوطني التي تهم ميادين التربية والتكوين والبحث العلمي». (موقع المجلس الأعلى للتعليم: http://www.csefrs.ma/»ma).

وقد عكف المجلس الأعلى للتعليم على تفحص وتحليل الوضعية التعليمية بالمغرب، وأسفر ذلك عن إصدار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وتضمنت الرؤية الاستراتيجية اقتراحات وتوصيات تهم الرفع من جودة التعليم، وتحقيق مبادئ الإنصاف والارتقاء بالفرد والمجتمع والريادة وحسن التدبير.

وقد اهتم نص الرؤية الاستراتيجية بالمسألة اللغوية في التعليم، في الرافعة الثالثة عشرة، المعنونة بـ»التمكن من اللغات المدرّسَة وتنويع لغات التدريس»، معتبرا أن للغة أهمية خاصة في تحسين جودة التعليم، وفي المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة. وقد رتب اللغات حسب الأولوية كما يلي: اللغة العربية، ثم اللغة الأمازيغية، ثم اللغات الأجنبية. ونرى أن الرؤية الاستراتيجية قد سارت، فيما يخص المسألة اللغوية، نفس مسار ميثاق التربية والتكوين، وخصوصا في التأكيد على تعزيز الدور الدستوري للغة العربية، وتقوية دورها في التعليم والتكوين والبحث.

واعتبارا للوضع الدستوري للغة الأمازيغية، التي تم ترسيمها الدستور المغربي، تؤكد الرؤية الاستراتيجية على ضرورة تفعيل إدماجها في التعليم. وخلافا للنصوص السابقة، الصادرة عن هيئات رسمية، نجد أن الرؤية الاستراتيجية لا تحدد ماهية اللغات الأجنبية، ولا تخص بالذكر اللغة الفرنسية، بل تسميها اللغات العالمية الأكثر انتشارا في العالم للتواصل والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، ملمحة إلى اللغة الإنجليزية باعتبارها أكثر انتشارا من الفرنسية.

وقد اقترحت الرؤية الاستراتيجية هندسة للغات في مختلف أسلاك التعليم المغربي، يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- إدراج كل من اللغة العربية واللغة الفرنسية في التعليم الأولي، أي ما قبل الابتدائي، عملا بمبدأ تعميم هذا التعليم في القطاع العمومي، ومبدأ تكافؤ الفرص بين أطفال التعليم العمومي وأطفال التعليم الخصوصي.
- إلزامية اللغة العربية في كافة مستويات التعليم الابتدائي، اعتبارا لوضعها الرسمي الدستوري
- إلزامية اللغة الأمازيغية في كافة مستويات التعليم الابتدائي أيضا، باعتبار وضعها الرسمي الدستوري.
- إلزامية تدريس اللغة الفرنسية في كافة مستويات التعليم الابتدائي.
- إدراج اللغة الإنجليزية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، عملا بمبدأ تكافؤ الفرص بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي. (الرؤية الاستراتيجية، ص ٣٩)

وتظهر القيمة التي توليها الرؤية الاستراتيجية للغة الإنجليزية، بالخصوص، انطلاقا من المرحلة الثانوية بسلكيها، الإعدادي والتأهيلي، بحيث تصبح هذه اللغة إلزامية في جميع المراحل، لا كلغة مدرّسة فقط، بل أيضا كلغة لتدريس عدد من الوحدات والمواد.

وتقترح الرؤية الاستراتيجية إدراج لغة أجنبية ثالثة في مستوى الثانوي التأهيلي هي اللغة الإسبانية، باعتبارها أيضا من اللغات العالمية. أما في مستوى التعليم العالي فقد تم التنصيص على تنويع الاختيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوين والبحث، مع فتح مسارات لمتابعة الدراسة في اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية في إطار استقلالية الجامعات وحاجات التكوين والبحث لديها، وتشجيع البحث العلمي والتقني بمختلف تخصصاته باللغة الإنجليزية، وكذا في التكوين المهني. (الرؤية الاستراتيجية، ص. ٣٩). وتعتبر هذه النقطة الأخيرة نقطة تحول حاسمة في مسار التدريس باللغات الأجنبية بالمغرب، إذ بدأ التراجع عن الدور الكبير للغة الفرنسية وهيمنتها على كافة التخصصات العلمية والتقنية خلال فترة طويلة من تاريخ التعليم المغربي.

لقد بُنِيَت الهندسة اللغوية في التعليم المغربي، ضمن نص الرؤية الاستراتيجية، على ثلاث نقط أساسية، أولها تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم، وثانيها حضور اللغتين الوطنيتين الرسميتين، اعتبارا لمكانتهما الدستورية والاجتماعية، وثالثها إرساء تعددية لغوية تدريجية ومتوازنة. ووفقا لهذه الهندسة، يكون الحاصل على الباكلوريا متمكنا من اللغة العربية، قادرا على التواصل باللغة الأمازيغية، ومتقنا للغتين أجنبيتين على الأقل. (الرؤية الاستراتيجية، ص. ٤٠).

بالنظر إلى ما ورد في نص الرؤية الاستراتيجية، عموما، نجد أنها استمرار وتطوير لمضامين ميثاق التربية والتكوين، خصوصا وأن كليهما يؤكدان على ضرورة تعزيز دور اللغة العربية في التعليم بجميع أسلاكه، من الروضة إلى التعليم العالي، مع إلزامية تدريسها في جميع أسلاك ما قبل المرحلة الجامعية. وأبرز ما يميز الرؤية الاستراتيجية تأسيسها لتنوع لغوي مرتكز على اللغة العربية، ثم اللغة الأمازيغية، منفتح على اللغات الأجنبية، دون تكريس احتكارية اللغة الفرنسية.

٤- موقع اللغة العربية في بعض عناصر منهاج التعليم المغربي

نقدم في هذه الفقرة مجموعة من العناصر الأساسية في منهاج التعليم المغربي، من التعليم الأولي (الروضة) إلى التعليم الابتدائي، باعتبارهما أساس المسار التعليمي للتلميذ. ونعتمد هنا الكتاب الأبيض، وهو الوثيقة الإطار الصادرة عن مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر.

١,٤ . نبذة عن المقاربة بالكفايات

لا يمكننا الحديث عن مرحلة ما بعد ميثاق التربية والتكوين، وبالضبط منذ سنة ٢٠٠٢، ولا يمكننا فهم مضامين الكتاب الأبيض، باعتباره الوثيقة التنفيذية للميثاق، دون الحديث عن المقاربة بالكفايات، وهي مقاربة تبناها المنهاج المغربي بعد أن عمل لعقود وفق المقاربة بالأهداف.

ونقدم، فيما يلي، نبذة عن هذه المقاربة، مع بعض الملاحظات والانتقادات التي وُجِّهت إليها من قِبل المختصين.

لقد وضعت المقاربة بالكفايات المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية، ودعت إلى استثمار قدرته الطبيعية لتنمية المهارات المنتظرة. والمتعلم، من هذا المنظور، مسؤول عن تعلماته، وقادر على بناء معارفه بنفسه، ولذلك صار من الضروري اعتماد وسائل للتحفيز والتبسيط والتقريب ما أمكن (للتوسع في هذه النقطة، انظر فيليب بيرينو .(Perrenoud, 2000

وتعتبر المقاربة بالكفايات المدرس مُرافِقا يعمل على تيسير عملية التعلُّم، ويقتضي ذلك تزويده بوسائل تمكّنه من حث المتعلمين على بناء المعرفة، والانتقال منها إلا بناء الكفاية. ومع أن التخفيف من دور المدرس، تبعا لهذه للمقاربة، يلازمه التخفيف في المقررات الدراسية وجعلها دعامات للكفايات المستهدفة، يرى الخبراء في المجال أنه لا بد من التفكير العميق في مضامين هذه المقررات، وتكييفها مع بناء القدرة، لا مع نوعية المعارف المنتظرة في كل مستوى دراسي (حول تخفيف دور المدرّس انظر روجرز Rogers, 1952).

ومن منظور المقاربة بالكفايات، بما أن أهداف التدريس ليست هي المضامين بقدر ما هي القدرة على الإنجاز، أو الفعلcapacity of action، لا يمكننا اختزال الكفاية في معارف، ولا في معارف أدائية أو في سلوكات فحسب، بل تصبح هذه العناصر كلها عبارة عن موارد يمتلك المتعلم القدرة على تفعيلها بطريقة أو بأخرى عبر مساره الدراسي. ويرى بوسمان وآخرون

(Bosman and al 2000) «أن الكفاية عبارة عن جواب فريد وفعال إزاء موقف أو نوع من المواقف تقتضي تفعيل وإدماج عدد من المعارف والمعارف الأدائية». ومن شأن هذا التحديد أن يجعل مسألة التعلم عموما مسألة استراتيجية ودقيقة تروم تحريك موارد ذهنية مختلفة لمواجهة وضعيات خاصة (انظر أيضا جيرالد Gerald, 2004).

ونشير إلى المنهج المغربي قد ارتكز على المفاهيم العامة للمقاربة بالكفايات، دون الأخذ بعين الاعتبار الانتقادات الواردة في عدد من الدراسات، وخاصة فيما يهم إيلاء الأهمية الكبرى للكفاية على حساب المعرفة، مما قد يؤدي إلى تراجع هذه الأخيرة. أما من ناحيتنا كخبراء، فنحن نميل أكثر إلى بناء جسر ديداكتيكي بين المعارف العملية وبين المعارف الأدائية، معتبرين أن لكل أهميته.

ونرى، أيضا، أن التركيز على الإنجاز والإتقان يجعل معايير التقييم تبدو أكثر صرامة، مما يتعارض مع مبدأ التخفيف والتيسير المعمول بهما، وهي مفارقة واضحة أشار إليها المراقبون. كما أن تركيز المقاربة على الأداء والإنجاز يضع المُدَرّس بين مقاربتين: بيداغوجيا مرنة ترتكز على التقييم الذاتي بواسطة الوسائط والحقائب التربوية، من جهة، ومواجهة القلق والتوتر لتهييء التلاميذ للاختبارات الرسمية، من جهة أخرى. ويرى بوتان جيرالد أن على المقاربة بالكفايات الإجابة عن إشكال بالغ التعقيد: كيف نستجيب لكفايات منتظرة من جهة، ونعمل على اكتساب معارف من منظور بنائي؟ فمعظم الأنظمة التربوية التي اختارت هذه المقاربة تنتهي بفرض اختبارات صارمة تستهدف المعارف أكثر مما تستهدف الكفايات.

٢,٤. نبذة عن مفاهيم النقل الديداكتيكي

ارتكز المنهاج المغربي أيضا، منذ ميثاق التربية والتكوين، على مفهوم أساسي في معالجته للمواد التعليمية وهو مفهوم النقل الديداكتيكي. وقد فتح الميثاق الباب أمام التنويع في تجارب تأليف المقررات الدراسية، ومُنحت لدور النشر المغربية رخصة الانخراط والتنافس في هذه العملية، مع مراعاة شروط وثيقة إطار صادرة عن مديرية المناهج التابعة لوزارة التعليم، وهي دفتر التحملات الخاص بالتأليف المدرسي، مع احتفاظ المديرية المذكورة بسلطة المصادقة على الكتب التي يتم تأليفها، وفقا للشروط المنصوص عليها في هذا الباب.

وقد راج مفهوم النقل الديداكتيكي بقوة في السنوات الأولى للألفية الثالثة، مع ظهور حركية التأليف المدرسي، كما ذكرنا، وتجلى دوره في نقل المعارف من حقولها العلمية المحضة إلى مجال التدريس، وذلك في مختلف المكونات والمواد. ونقدم، فيما يلي، مفهومنا، من منظور خبرتنا العلمية، لعملية النقل الديداكتيكي في تدريس اللغة على وجه الخصوص.

إن النقل الديداكتيكي في اللغة لا يقتصر على ترجَمة فروع الدراسة اللغوية في البحث اللغوي النظري إلى دروس وأنشطة وتمارين، للوصول إلى معارف ومهارات وقدرات وكفايات، بل لا بد أوّلا من فك شفرة التعدد والتداخل في مكونات اللغة (الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدلالة)، من جهة، وفك شفرة تعدد مكونات التعلم

وتداخلها (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، من جهة أخرى. وتقتضي الخطوة الأولى المذكورة تحديد المعارف التي نحتاجها في تعليم اللغة بالنسبة لكل مكون. فبالنسبة لمكون القراءة وتعليم النطق الصحيح، مثلا، يتم انتقاء المعرفة العلمية الأساسية من مباحث الأصوات عند اللغويين القدامى، أو عِلمَيْ الأصواتية والصواتة في اللسانيات الحديثة.

ولا بد، في هذا الباب، من الانتباه إلى مسألة في غاية الأهمية، وهي أننا عند البث في نوعية المعرفة التي ننقلها ديداكتيكيا من الأبحاث اللغوية، لا يكون الهدف هو المعرفة المنقولة في حد ذاتها، بقدر ما يكون الهدف هو تدريس اللغة باستعمال هذه المعرفة. وهنا تظهر خصوصية تدريس اللغة واختلافها عن تدريس العلوم، حيث يكون الموضوع المنقول ديداكتيكيا هو ذاته الموضوع المدرَّس، بينما العملية في تدريس اللغة مركّبة، إذ تقتضي نقل موضوع علمي يكون وسيلة لتدريس موضوع آخر، لا غاية في حد ذاته. ويتضح، إذن، أن التعامل مع المعرفة اللسانية العلمية، أو العالمة، لا يقتضي الانتقاء وقابلية التحول إلى موضوع تدريسي فحسب، بل يقتضي قابلية التحول إلى وسيلة إجرائية تُيَسِّر عملية التدريس.

وإذا نظرنا إلى المصادر العلمية لعلم الأصوات قديما وحديثا نجد أن ثمة كما هائلا من المعرفة والمعلومات العلمية التي تقتضيها خصوصية هذا العلم وتعقده ودقته. وقد يحتار المختص في هذا العلم إذا طُلب منه تحديد الجوانب التي تفيد في عملية تعليم النطق الصحيح لأصوات اللغة وتحديد المعارف التي تساعد في تيسير قراءة كلمات وعبارات بكيفية صحيحة.

يُطرح السؤال، إذن، حول طبيعة المعارف التي يمكنها أن تصير وسائل لتيسير العملية التعليمية، وكيفية انتقائها، وكذا طبيعة الدور التعليمي الذي ستلعبه. وللخروج من الصعوبات المذكورة لابد، في البداية، من تحديد الأهداف التعليمية بدقة، أو بعبارة أخرى تحديد الكفايات والمهارات المستهدفة لدى فئة المتعلمين المعنيين. ومن أمثلة ذلك أن نستهدف كفاية النطق الصحيح لعدد من الأحرف في اللغة العربية باعتبارها قطعا مستقلة.

وبالنظر إلى المعارف الأساسية في الأبحاث التي وصفت الحروف العربية، نلاحظ أولا أن ثمة اختلافا بين طرح اللغويين العرب القدماء وبين الأبحاث الأصواتية الحديثة، يتمثل في اعتماد القدامى الأوائل الذوق والإحساس في تحديد مخارج الأصوات وصفاتها، (قبل علم التشريح الذي ظهر منذ القرن الثامن الهجري)، مقابل اعتماد اللغويين المحدثين تقنيات التسجيل، واستغلال أبحاث علم التشريح لوصف النطوق، وكذا اعتماد آليات القياس في الوصف الإصغائي.

وفي إطار المعالجة الديداكتيكية للموضوع، لا بد من الاطلاع على المقاربات القديمة والحديثة معا، خاصة عند البحث عن أكثر الأوصاف ملاءمة لطبيعة اللغة العربية، وأكثرها ملاءمة للأهداف التعليمية المرجوة. وكما يعتمد النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية في باقي المواد مبدأ الانتقاء، يعتمد البحث في اللغة نفس المبدأ، بحيث لا بد من غربلة المعارف الصوتية. إلا أن الانتقاء، هنا، يخضع لشرط قابلية تحول الموضوع المنتقى إلى وسيلة مساعِدة، لا إلى موضوع مدرَّس.

يصاحب مبدأ الانتقاء المذكور مبدأ آخر هو الاقتصاد، واجتناب المعلومات التي تشوش على الهدف الأساس المقتصر هنا على النطق بكيفية صحيحة لا غير، إذ لا يمتد الهدف إلى المعرفة العلمية للصفات أو السمات المميزة في حد ذاتها. وتكون المعرفة العلمية الأساسية، طبقا لمبدأ الاقتصاد، عبارة عن أرضية، أو بنية تحتية غير ظاهرة بشكل مباشر، وليس من الضروري أيضا الاحتفاظ بها كمعرفة ثابتة من لدن المتعلم، وإنما هي وسيلة يتم تكييفها بحسب أهداف التدريس.

وقد تصاحب عملية النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية عملية تكييف للمصطلحات، وتحويلها إلى مفردات معتادة لدى المتعلم. و يمكن عند تحقق الكفاية المستهدفة، أن تتلاشى المعرفة اللغوية بعد أن تؤدي مهمتها كوسيلة فقط لا كغاية. وحين نطرح السؤال بصيغة ملائمة للهدف التعليمي لا نكون أمام عملية بسيطة للنقل الديداكتيكي، بقدر ما نكون أمام عملية تحويل لوظيفة الموضوع المنقول من كونه معرفة إلى كونه وسيلة أو أداة لتيسير التعلم. وعندئذ يكون الجواب هو تكييف المفهوم العلمي مع غرض الإيضاح والتيسير وتفعيل التعلم. ونرى، هنا، أن المعرفة العلمية اللسانية قد أصبحت أرضية خفية غير ظاهرة في مستوى الأداء التعليمي.

يتضح، إذن، أن المنطلق في عملية النقل الديداكتيكي، هو مجموعة من المعارف العلمية. وتبدو المسافة طويلة بين المنطلق، الذي هو عبارة عن أوصاف علمية مخبرية دقيقة، وبين الهدف الذي هو تحقيق مهارات أدائية في النطق والقراءة والحديث وغيرها. وإذا كان المنطلق عبارة عن معرفة علمية، فإن الهدف هو عبارة عن معرفة أدائية. ولذلك، تتطلب عملية النقل مراعاة المرور مما هو علمي إلى ما هو أدائي، إلى جانب مراعاة المرور مما هو موضوع إلى ما هو وسيلة لتحقيق الأداء المرجو، مع اعتماد مبدأي الانتقاء والاقتصاد، والتمييز بين المعرفة غير الثابتة التي ستؤدي مهمة ظرفية، والمعرفة الثابتة التي تؤسس الفعل الأدائي.

وتقتضي مرحلة النقل الأولى تحويل الموضوع العلمي إلى وسيلة معرفية تساعد في فهم مسألة النطق وتمثلها، لدى المدَرِّس أولا، مع اعتماد مبدأ الانتقاء في اختيار المعارف التي يمكنها تيسير التعلم الدى المتعلم ثانيا. ويوازي ذلك تكييف المعارف المنقولة مع الهدف المنتظر، والفئة المستهدفة، والمستوى التعليمي، الخ. أما مرحلة النقل الثانية فتعمل على تطبيق مبدأ الاقتصاد للاحتفاظ بأقل قدر من المعارف الديداكتيكية وجعلها في خدمة المعرفة الأدائية. (للمزيد انظر النهيبي ٢٠١٧).

لقد لعب مفهوم النقل الديداكتيكي دورا محوريا كما ذكرنا، وبرزت نتائجه، بشكل مباشر أو غير مباشر، في عناصر المنهاج المغربي بعد صدور ميثاق التربية والتكوين. وتفاعل المفهوم المذكور مع مفاهيم المقاربة بالكفايات، لتجعل أهداف التعلم عبارة عن بناء مهارات وكفاءات أدائية تمكّن المتعلم من حل المشكلات في وضعيات مختلفة.

ونتطرق فيما يلي لأهم مميزات المنهاج المغربي في التعليم الأولي والتعليم الابتدائي. ونركز، أثناء ذلك، على تدريس اللغة العربية من حيث الغلاف الزمني والمكونات.

٥- اللغة العربية في التعليم الأولي

يتكون برنامج التعليم الأولي، ويسمى أيضا ما قبل المدرسي، من العناصر التالية، وهي تتخذ طابع أنشطة لا دروس، من الناحية الإجرائية:

- التربية الإسلامية (القرآن الكريم، القيم والعبادات)

- اللغة العربية (أنشطة التواصل الشفهي، أنشطة الإعداد للقراءة، أنشطة التخطيط والكتابة)
- التربية الفنية والتفتح (الأنشطة اليدوية والتفتح التكنولوجي)
- أنشطة الرياضيات
- الأمازيغية
- التربية البدنية (الكتاب الأبيض، ص. ١).

وتحظى اللغة العربية، في برنامج التعليم الأولي، بأكبر غلاف زمني سنوي، وهو ١٧٠ ساعة، بينما يتخذ كل من المواد الأخرى أقل من مئة ساعة. والملاحظ أن هذا البرنامج الرسمي المؤطِّر لا يتضمن حيزا للغة الأجنبية، إلا أن أغلب مؤسسات التعليم الخاص تخصص حصصا للغة الفرنسية في جميع مراحل التعليم الأولي، بل منها من يغلب حصص الفرنسية على حصص العربية.

وإذا كانت اللغات تتخذ طابعا يتراوح بين التعبير والقراءة والكتابة في التعليم الابتدائي عموما، فإنها في التعليم الأولى تركز على الاستماع والترديد، وأنشطة التواصل الشفهي في وضعيات تربوية وترفيهية متنوعة. ويدخل كل ذلك في باب الاستئناس والإعداد أكثر مما يدخل في باب التدريس المباشر. وفي هذه النقطة الأخيرة يتماشى الكتاب الأبيض مع مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في مسألة اعتبار التعليم الأولي مدخلا وتمهيدا للتعليم الابتدائي، وكل الكفايات المستهدفة في هذا المستوى تعتبر أساسا يُبنى انطلاقا من العناصر والأنشطة المبرمجة من أجل إعداد المتعلم إعدادا كافيا للمرحلة الابتدائية. ومن الكفيات الأساسية التي تُبنى في هذه المرحلة القدرة على الحديث والإصغاء والفهم والتواصل مع الآخر، وكذا استعمال رموز من الواقع تساعده على تطوير قدراته في اتجاه يمكِّنه من القراءة والكتابة، إضافة إلى اكتساب سلوكات متعلقة بالآداب العامة والحياة الاجتماعية، بما يسهل عليه عملية الاندماج والتواصل. (الكتاب الأبيض، ص. ٥).

٦- اللغة العربية في التعليم الابتدائي

تتخذ اللغة العربية، في السنة الأولى للتعليم الابتدائي مجموع الغلاف الزمني المخصص للغات، إذ لا يتم إدراج اللغة الفرنسية إلا في السنة الثانية، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ونشير هنا أن الأمر يختلف بالنسبة للتعليم الخاص حيث يتم إدراج الفرنسية منذ السنة الابتدائية الأولى، بل منذ التعليم الأولي في كثير من الحالات.

وتتوزع فقرات برنامج السنوات الست من التعليم الابتدائي إلى عشر مواد دراسية هي: التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والنشاط العلمي والتربية الفنية والتربية البدنية. ثم يتم إدراج مادة الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة) ابتداء من السنة الرابعة، واللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية، كما ذكرنا، واللغة الإنجليزية في السنتين الخامسة والسادسة. ويتم تدريس اللغة الأمازيغية في السنتين الأولى والثانية.

ويصل الغلاف الزمني المخصص للغة العربية إلى ٣٧٤ ساعة في كل من السنتين الأولى والثانية، ثم ٢٣٨ ساعة في السنة الثالثة، ثم ٢٢٤ في السنة الرابعة، ثم ٢٠٤ في السنتين الخامسة والسادسة. ويتناقص الغلاف الزمني للغة العربية، في المستويات المذكورة، بفعل إدراج اللغة الأجنبية الأولى في السنوات الثانية والثالثة والرابعة، ثم إدراج اللغة الأجنبية الثانية في السنتين الخامسة والسادسة، كما ذكرنا. وتُستعمَل اللغة العربية في تدريس كل المواد المذكورة في برنامج مستويات التعليم الابتدائي، مع الإشارة أن عددا من المواد العلمية يتم تدريسها بكل من العربية والفرنسية في عدد من مدارس القطاع الخاص. (الكتاب الأبيض، ص. ١٠).

وتُبرمج اللغة العربية، في السلك الابتدائي، وفق المكونات التالية:

- مكون التعبير (التواصل الشفهي)
- مكون القراءة
- مكون التخطيط والكتابة
- مكون الإملاء

- مكون القواعد (التراكيب، الأساليب، الصرف والتحويل)

- مكون الإنشاء، ويرتفع الغلاف الزمني المخصص لهذا المكون في السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي.

وقد تم الانطلاق، في برمجة مواد هذه المرحلة من قيم وكفايات ومقاييس، يتمثل أهمها في مبدأ التكامل بين برامج السنوات الست، وبين برامج كل سنة على حدة، وكذا التكامل بين عناصر المادة الواحدة، إضافة إلى مبدأ التدرج بما يراعي قدرات المتعلمين وطبيعة المواد، ثم مبدأ التخفيف، مع الأخذ في الاعتبار أسس بيداغوجية التمكن. يضاف إلى ذلك مبدأ الاستضمار في تدريس الظواهر اللغوية والأسلوبية والصرفية والإملائية، أي عدم التصريح بالقواعد خلال السنتين الأولى والثانية، على أن يتدرج التصريح، ابتداء من السنة الثالثة، من التحسيس والتلمس فالاكتساب، إلى الترسيخ والتعميق. ويقتضي ذلك إدراج نفس الظاهرة اللغوية في برنامج سنتين متواليتين أو أكثر، مع اعتماد التدريج من البسيط إلى المركب، بالنسبة للظواهر اللغوية المدرَّسة.

يُلاحَظ، إذن أن أهم المبادئ المتضمنة في كل من ميثاق التربية والتكوين، حاضرة بقوة قد تم تفريغها في وثيقة الكتاب الأبيض، باعتباره يمثل الشق التنفيذي المتعلق بالتنظيم والبرمجة. وقد أتت الرؤية الاستراتيجية، فيما بعد، مؤكدة ومعززة لمضامين الكتاب الأبيض، مع التدقيق في مسألة الهندسة اللغوية.

يبقى أن نشير إلى نقط بالغة الأهمية بالنسبة للجانب التنفيذي الواقعي، المتعلق بالعملية الفعلية للتدريس داخل الصفوف، وهي أن تنفيذ العديد من المرامي الطموحة، المرتبطة بمكانة اللغة العربية، قد عاق تنفيذها، بالشكل المطلوب، عاملان أساسيان، أولهما التفاوت الحاصل بين التعليم العام والتعليم الخاص، بالنسبة لإتقان تدريس اللغة العربية، وكذا بالنسبة لإدراج اللغات الأجنبية. فإذا كان التعليم العمومي هو قطب التعليم المغربي، باعتبار غلبته العددية لتلاميذه، فإن مستواه بدأ يعرف تراجعا مقلقا، خاصة بالنسبة لتدريس اللغات عموما، مما فتح الفرصة أمام المدارس الخاصة للرفع من الجودة والرفع من الثمن أيضا. وثاني السببين المذكورين أنواع الضغوط المباشرة وغير المباشرة للتضييق على اللغة العربية من قِبل الداعين إلى التدريج والداعين إلى فرنسة جميع المواد الدراسية في العلوم والتقنيات. وهي وضعية خلقت ارتباكات كثيرة في

المسار التعليمي للتلاميذ، خاصة بعد انتقالهم إلى التعليم العالي كما أسلفنا الذكر.

ومما يبعث على الأمل حقا أن أغلب المواطنين المغاربة يؤكدون على ضرورة تعليم اللغة العربية لأبنائهم، لأنهم يعتبرونها لغة الهوية والانتماء الديني والثقافي والحضاري للمغرب، وهم في ذات الوقت يرون أن تعلم اللغات الأجنبية إضافة أساسية تضمن لأبنائهم الانفتاح وترفع أمامهم فرص العلم والمعرفة والشغل أيضا.

خلاصة

عملنا، في هذه الدراسة، على تقديم أهم ملامح النظام التعليمي المغربي، وركزنا على موقع اللغة العربية كلغة مدَرَّسة، وكوسيلة للتدريس أيضا، كما أبرزنا أهم مضامين الوثيقتين المؤطِّرتين للعملية التعليمية، وهما ميثاق التربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الوطنية للتعليم، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح، الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم. واعتمدنا الكتاب الأبيض للتفصيل في برامج اللغة العربية، في كل من التعليم الأولي والتعليم الابتدائي، كنموذجين تطبيقيين لمضامين ومبادئ وتوصيات الميثاق والرؤية الاستراتيجية.

وأخيرا نقول: إننا، في ظل الانفتاح العولمي، والاختراق اللغوي الذي نعيشه، تُطرح اليوم، أكثر من أي وقت مضى، ضرورة التفكير في سبل حماية اللغة العربية، وتقوية دورها الدستوري بمختلف الوسائل القانونية والبحثية والتنظيمية والتكنولوجية أيضا. ويقتضي ذلك القيام بتشخيص وضع اللغة العربية في التعليم المغربي خلال العقدين الأخيرين، في خضم التحولات الهامة التي يعرفها العالم العربي، وتشجيع البحث العلمي في مجالات علوم اللغة واللسانيات النظرية واللسانيات التعليمية والديداكتيك وعلوم التربية، مع فسح المجال للخبراء في الميادين المذكورة ليكونوا طرفًا فاعلًا في القرار السياسي المرتبط بالأنظمة التعليمية في بلداننا. والله من وراء القصد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- ابن دريد، محمد ابن الحسن، جمهرة اللغة، مطبعة دار المعارف، حيدر أباد، ١٣٤٤ هـ.

٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة الأولي ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.

٣- التورابي، عبد الرزاق (١٩٩٥)، مصدر الثلاثي في اللغة العربية، دراسة صرفية، رسالة دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

٤- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، ٢٠١٥، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية.

٥- السغروشني، إدريس (١٩٨٧)، مدخل إلى الصواتة التوليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

٦- السغروشني، إدريس (١٩٨٨)، الصيغ في اللغة العربية، وقائع الندوة الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب، منشورات عكاظ.

٧- الفاسي الفهري، عبد القادر (١٩٩٧)، المعجمة والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي.

٨- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية. ٢٠٠٣- ١٤٢٤.

٩- الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، منشورات وزارة التربية الوطنية، يونيو ٢٠٠٢.

١٠- اللجنة الوطنية للتربية والتكوين، ٢٠٠١، ميثاق التربية والتكوين، المملكة المغربية.

١١- النهيبـي، ماجدولين: ٢٠٠٢، التعليم المبكر للغة العربية من وجهة نظر لسانية، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.

١٢- النهيبي، ماجدولين، ٢٠١٧: تعليم اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.

١٣- النهيبي، ماجدولين، ٢٠١٨: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X.: 2000, Quel Avenir Pour Les Compétences? 1ère éd., Bruxelles: De Boeck Université.

2- Boutin, G. & Julien, L.: 2000, L’obsession des compétences. Son impact sur l’école et la formation des enseignants. Editions Nouvelles, Montréal.

3- Boutin, Gérald: 2004, L’approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, Connexions1/2004 (no81) , p. 25-41.

4- Chevallard, Yves: 1985, La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.) Deuxième édition augmentée 1991.

5- Chomsky, Noam: 1986, Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. Greenwood Publishing Group.

6- Clements, G. N., 1985: The Geometry of Phonological Features, Phonology Yearbook 2, 225-252.

7- Clements, G. N. & S. J. Keyser: 1986, CV Phonology: a Generative Theory of the Syllable (Linguistic Inquiry Monograph 9), MIT Press, Cambridge, Ma.

8- Clements, G. N. & Elizabeth Hume: 1995, The Internal Organization of Speech Sounds, In John Goldsmith, ed., Handbook of Phonological Theory, Oxford: Basil Blackwell, Oxford, pp. 245–306.

9- Cohen, Marcel: 2009, aux origines de la sociolinguistique, Langage et société, n° 128, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, juin 2009.

10- Jacobson, Roman et Wagh, Linda: 1979, La charpente phonique du langage, Traduit par Alain Kihm. Les Editions de Minuit, Paris.

11- Maslow, Abraham: 1943,A Theory of Human Motivation, Psychological Review, vol.50, no 4p.370-396.

12- Mc carthy, John and Prince, Alan: 1989, Prosodic Morphology, Linguistics Department Faculty, Publication series, paper 13. University of Massachusetts, Amherst.

13- Perrenoud, Ph.: 2000, L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000.

14- Sa'id, Majed, F.: 1962, Review of A Dictionary of Modern Written Arabic by Hans Wehr, J Milton Cowan,Language, 38 (3): 328-330.

15- La représentation du monde chez l'enfant, Quadrige, Presses universitaires de France, 2003, (ISBN978-2-13-053978-0), (1re édition: PUF, 1926).

16- Willard B. Frick: 1989, Humanistic psychology. Conversations with Abraham Maslow, Gardner Murphy, Carl Rogers, Bristol (Ind.), Wyndham Hall Press.

الفصل الثالث

تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في تعليم اللغة العربية

إعداد
د. نايل محمد الحجايا
أستاذ تعليم اللغة العربية المشارك
كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة

التجربة الأردنية في تعليم اللغة العربية

توطئة وتمهيد:

اللغة ظاهرة إنسانية، اختص بها البشر دون غيرهم من المخلوقات، وهي مفتاح المعرفة ووسيلة التواصل الإنساني، ولا توجد أمة من الأمم إلا وسعت في اجتهادٍ إلى تعليم ناشئتها أصول لغتهم، وتمكنهم منها في محادثةً واستماعًا وقراءةً وكتابةً. وإن الغاية من تدريس اللغة إرساء قواعدها في الذهن، وإقامة اللسان، وتحريره من اللحن، فإنْ قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب، فتعلّم اللغة مستند إلى الفهم الواعي لنظامها لكي يتقنها، فالقدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني (مدكور، ٢٠٠٦).

ويحتاج الفرد في مواقف الحياة المختلفة التي يمرّ بها إلى اللغة فهي أداة التواصل والاتصال بالآخرين، من خلال استخدام مهاراتها المتمثلة في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبين هذه المهارات علاقة متبادلة (طعيمه ومناع، ٢٠٠٠).

وتُعدّ اللغة العربية المظهر اللغوي الأسمى لكتاب المسلمين الخالد: القرآن الكريم، وهذا جعل من تعليم اللغة العربية واجبًا لا يسقط عن أيّ مسلم (طعيمة ومناع،٢٠٠٠)، وتعليم العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها. (مدكور، ٢٠٠٦).

إن عملية تعليم اللغة العربية عملية تواصلية لغوية مقصودة يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون لها الخبرات المباشرة لكي يتفاعل معها الطلاب، وتتعدل سلوكياتهم، ويستقيم ما أعوج من ألسنتهم (عصر، ٢٠٠٧).

ويهدف تعليم العربية إلى أن يتمكّن المتعلمون من المعرفة اللغوية وامتلاك أدواتها، عن طريق تزويدهم بالمهارات الرئيسة في فنون اللغة العربية، وهذا يقودنا إلى التأكيد على أن اللغة العربية ليست مادةً دراسيةً فحسب، بل وسيلة لدراسة مواد أخرى، فلا يمكن لنا الفصل بين اللغة وصنوف المعرفة الأخرى (مدكور، ٢٠٠٦).

وإزاء هذه الأهمية لتعليم اللغة العربية سعت المؤسسات التربوية الرسمية في الأردن إلى تعليمها بوصفها هدفًا استراتيجيًّا، فوضعت المناهج الدراسية والمواد التعليمية

المنبثقة منها؛ لكي تحقّق النتاجات المرجوة، فكان الكتاب المدرسي وسيلةً من وسائل تحقيق هذه الغاية، وإخراج جيل متمكنٍ من لغته منتمٍ إلى ثقافته وأمته.

واحتل الكتاب المدرسي مكانةً مرموقةً بوصفه أحد أدوات المنهاج، والمرجعية الرئيسة لكل من المعلم والطالب، لذلك حظي بالاهتمام من قبل التربويين، فقاموا بتحليله وتقويمه. ويُعدُّ المحتوى أحد مكونات الكتاب المدرسي، حيث يتمّ من خلاله تنظيم المعارف والقيم والاتجاهات؛ بما يساعد على تحقيق الأهداف المخطط لها(الحيلة، ومرعي، ٢٠٠١).

وتعدُّ كتب تعليم العربيّة في المدارس أساسًا مهمًّا ينبغي أن تُراجع أركانه، لتُرَسّخ، وتُدعّم بما يؤهّلها لتحمل ما عسى أن يضاف إليها مما تتطلبه، في حياة أصبحت تموج بألوان المعرفة، وتذرو قممَها رياحُ التغيير؛ كما يمكن أن تُراجع لفحص ما عسى أن يكون قد ظهر من خلل فيما بُني عليها، مما قد يظهر جليًّا في الكتاب المدرسي اللغوي وعمليّة بنائه، أو في التلميذ الغضّ، أو في الطالب الجامعيّ، الذي قد يَلْحن، فيكون لحنه من الكبائر في النحو، والصرف، والكتابة؛ أو حين يكتب فلا يكاد يُبين، فكأنه لم يَدْرس قواعد الخط ولا الإملاء. وكثيرًا ما كانت الشكوى ممتدة من إحساسنا بهذا الضعف واستشرائه.(عمايرة، ٢٠٠٠)

وتشكّل اللغة العربية اللغة الأم للطلبة الأردنيين، يحتاجونها في المواقف الحياتية المختلفة، بها يعبرون، وبها يتلقون سائر المعارف والعلوم، مما يؤكد على أهميتها في التعلم مدى الحياة (وزارة التربية، ٢٠١٧)، الأمر الذي يتطلب تعليمها من خلال نظام تربوي متكامل، وفق أسسٍ تربويةٍ بالاعتماد على وثيقة تسمى: الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة تخصص اللغة العربية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية، ومادة تعليمية تعدّها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، تتكوَّن من الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

وقد قرَّرت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تدريس كتب اللغة العربية التي أُلّفت بناءً على قرارات مجلس التربية والتعليم، وتقيَّد مؤلفوها بأهداف تعليم اللغة العربية في التعليم العام، التي وردت في وثيقة منهاج اللغة العربية الذي

أعده الفريق الوطني، التي تستهدف التركيز على إتقان مهارات اللغة الأربعة. (مجاهد، ٢٠١٦، الموسم الثقافي للمجمع).

وعند مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تناول الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الأردن في تعليم اللغة العربية لم يجد الباحث – بحدود علمه – دراسةً شاملةً تتناول بالوصف هذه الجهود، إنما توجد أشتات دراساتٍ متفرقة تناولت موضوعاتٍ جزئيةً متناثرةً، كتلك التي تبحث في مشكلات تعليم اللغة العربية في التعليم العام، أو تتناول مهارة من المهارات، أو تتناول كتب اللغة العربية في مرحلة من المراحل، واستعان الباحث بتلك الشذرات اليسيرة لإنجاز هذا العمل العلمي الذي يستهدف الكشف عن الوضع القائم الذي يشهده ميدان تعليم اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال تناول الأبعاد الآتية:

- الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في المملكة الاردنية الهاشمية؟
- تطوّر صناعة مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية
- النتاجات التعليمية المحورية التي بُنِيَتْ في ضوئها مقررات اللغة العربية في مراحل العام بالمملكة الاردنية الهاشمية
- وصف واقع مقررات اللغة العربية التي يتمّ تدريسها في مراحل التعليم العام في المملكة الاردنية الهاشمية من خلال: استعراض أسماء المقررات اللغوية التي يدرسها الطلبة في المراحل الدراسية وعدد الحصص الدراسية في كل صف وفي كل مرحلة، وتحديد فلسفة تنظيم محتويات كتب اللغة العربية بالتعليم العام الأردني.
- إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم بالمملكة الأردنية الهاشمية

الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في المملكة الاردنية الهاشمية:

بدأت بنية التعليم الأردني مع تأسيس الإمارة عام ١٩٢١، وتكونت هذه البنية من مرحلتين، المرحلة الابتدائية، ومرحلة ثانوية، مدتها ١٠ سنوات، سبع للمرحلة الابتدائية، ثلاث سنوات للمرحلة الثانوية، ومرت في مراحل تطور مستمر، فكان

أول نظام للمعارف صدر في عام ١٩٣٩، ظهرت فيه فكرة التعليم الإلزامي (العرمان وآخرون، ٢٠٠٥)، ثم بعد ذلك توالت التشريعات التي تؤسس لحركة تعليمية مهمة من تاريخ المملكة الأردنية الهاشمية ابتداء من دستور ١٩٤٦ مرورًا بدستور ١٩٥٢، وصدرت القوانين التي تنظم العملية التعليمية في المملكة، وقد كان السلم التعليمي مقسم في البداية بين مرحلتين؛ المرحلة الأولى: المرحلة الابتدائية مدتها ستة أعوام وهي مرحلة إلزامية، والمرحلة الثانوية مدتها خمسة أعوام. إلا أنّ هذا السلم طالته تعديلات في أكثر من مرة، حتى جاء المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام ١٩٨٧م، فتم تقسيم مراحل التعليم العام إلى مرحلتين، المرحلة الأولى: التعليم الأساسي وتتكون من ١٠ أعوام، والتعليم فيها إلزامي، والمرحلة الثانية: التعليم الثانوي مقسمة على عامين، وعندما صدر قانون التربية والتعليم رقم (٢٧) عام ١٩٨٨، تم إضافة مرحلة غير إلزامية تسبق مرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة رياض الأطفال.

وتأكيدًا على ذلك كان من أبرز الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم الأردنية تكوين المواطن المؤمن بالله، المنتمي لوطنه وأمته، المتحلّي بالفضائل والكمالات الإنسانية في مختلف جوانب الشخصية الجسمية، والعقلية، والروحية والوجدانية، والاجتماعية، ليصبح الطالب قادرًا على استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها، وممارسة النشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن، وتشكّل هذه المرحلة القاعدة الرئيسة للتعليم وأساسًا لتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ولعل من المسوغات المهمة التي انطلقت منها فلسفة تدريس اللغة العربية في التعليم العام ما جاء في وثيقة الإطار العام للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، هو الارتباط الوثيق بين اللغة العربية والدين الإسلامي، كونها لغة القرآن الكريم، فالطلبة يحتاجون إلى تعلّمها؛ كي يتمكنوا من قراءة كتابهم العزيز، وفهم تعاليم دينهم، وأداء العبادات. كما أن اللغة العربية مفتاح الثقافة العربية والإسلامية في العلوم والفنون المتنوعة، وحاملة الإرث الحضاري للأمة العربية وأقوى الروابط والصلات، وأهم عناصر الوحدة العربية، فهي تمثل هوية الأمة وثقافتها.

وأشارت وثيقة المنهاج إلى أن اللغة العربية هي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية في مراحل التعليم كافة، وبها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف، مما يؤكد على أهميتها في التعلم مدى الحياة، كما أنها لغة الدولة الرسمية واللغة الأم للطلبة الأردنيين، وتُستخدَم على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات الحكومية والخاصة، وفي المواقف الحياتيّة، وبها يعبّرون عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم.

ولعل من أهم ما أشارت إليه وثيقة الإطار العام للنتاجات العامة والخاصة للغة العربية (وثيقة المنهاج) هو التحدي الكبير الذي يواجه اللغة العربية، المتمثّل في تفشّي العامية، وحضور اللغات الأجنبية في وسائل الاتصال، وغيرها من مناحي الحياة، وهذا يتطلب عنايةً مضاعفةً بتعليم اللغة العربية الفصيحة وتعلّمها واتّخاذ كافة التدابير والسبل المعينة على تحقيق ذلك.

كما نوهت وثيقة الإطار العام للنتاجات العامة والخاصة للغة العربية (وثيقة المنهاج) إلى ضرورة الاهتمام بالأدب العربي وقضاياه المختلفة، والفلسفة الكامنة وراء ذلك هي إعداد أجيالٍ متصلةٍ بماضيها، قادرةٍ على فهْم حاضرها، وتكوين رؤيةٍ لمستقبلها، في إطار يحفظ لها هويتها، ويمكّنها من التواصل مع الآخرين، وتعرّف الثقافات الأخرى وفهمها واحترامها، إضافة إلى تنمية الذائقة اللغوية، وإعداد الإنسان العربي الذي يستطيع أنْ يفكّر بلغته.

تطوّر صناعة مناهج تعليم اللغة العربية بالمملكة الأردنية الهاشمية

تأسست أول جهة مسؤولة عن الجهاز التعليمي في شرقي الأردن في ١٣ أيار سنة ١٩٢٣م تحت اسم مجلس المعارف، وكان يتألف من رئيس المستشارين(الوزراء) رئيسا وعضوية كل من مدير المعارف والمفتش الملكي ومدير الصحة ومدير الأشغال، وكانت من صلاحيات هذا المجلس اختيار المعلمين والموظفين والإشراف على المناهج، ثم في عام ١٩٢٦ تم استبدال مجلس المعارف بمجلس آخر سمي مجلس المعارف الاستشاري، وقد أُنِيطت بهذا المجلس مجموعة من المهام التي حددتها المادة الخامسة من قانون تشكيله، بالنظر في الأمور العلمية والفنية المتعلقة بالمدارس ووضع برنامج المدارس واختيار المناهج، وسنّ الأنظمة الداخلية والتعليمات العامّة للمدارس، وإبداء الرأي

في الأنظمة والقوانين المتعلقة بالتدريس، وفي عام ١٩٢٩ أُلغِيَ مجلس المعارف واستُبدِل بلجنة أخصائيّة يرأسها مدير المعارف، وعضوية مفتش المعارف ومديري المدارس الثانوية، وممثل عن المعلمين، لإبداء الرأي ببرنامج المدارس واختيار الكتب المدرسية. (عبيدات والرشدان، ١٩٩٣)

وفي عام ١٩٣٩ ظهر لأول مرة اسم وزارة المعارف وكانت ملحقة مع منصب قاضي القضاة في معظم الأحيان، أو بوزارة الداخلية في أحيان أخرى، وفي هذا العام أيضًا صدر أول قانون للمعارف، بموجبه قُسِّمت البلاد إلى مناطق تعليمية يشرف على التدريس في مدارسها مفتشون مركزيون، وبقي هذا النظام الإداري حتى عام ١٩٥٠م(الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢).

ثم صدر قانون المعارف رقم (٢٠) لسنة ١٩٥٥م الذي بموجبه توسَّعت المهامّ المناطة بوزارة المعارف من إنشاء المدارس وتقوية الصلاة العلمية والحد من انتشار الأمية، والاهتمام بالحركات الرياضية والكشفية وإنشاء المكتبات والإشراف على المدارس الخاصة، والجدير بالذكر في هذا القانون تأكيده على المناهج والكتب المدرسية، حيث تضمّن فصلًا خاصًا بذلك، وترك لوزير المعارف أنْ يختار الكتب لتدريسها في جميع المدارس (وزارة التربية والتعليم،١٩٨٠).

ثم جاء قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لعام ١٩٦٤م والذي بموجبه تم تغيير اسم الوزارة باسم وزارة التربية والتعليم الذي عبر عن مجموعة من القواعد والمبادئ التي تضمنها لتوجيه التعليم، وفي هذه الفترة ظهر أول قسم للمناهج والكتب المدرسية، وعملت الوزارة على إنشاء المعاهد الخاصة بإعداد المعلمين، وتطوير المناهج في المراحل الدراسية كلها، وبقي هذا القانون ساريًا حتى عام ١٩٨٨م، حينما صدر قانون التربية رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨م استجابة لكثير من التطورات التي حدثت في علم التربية وتكنولوجيا التعليم، والتغيرات الاجتماعية في الأردن (التل، ١٩٨٩).

ولم يكن هناك قسم أو دائرة خاصة بالمناهج أو الكتب المدرسية بل كانت تؤلَّف من قبل بعض العاملين في الوزارة دون أنْ يتمّ تجريبها، وتمَّ أيضًا استيراد بعض الكتب الدراسية اللغوية من البلاد العربية المجاورة، مثل كتاب القراءة الرشيدة المصري هو المعتمد في تلك الفترة حتى عام ١٩٣٤م، وقد كان التركيز في المناهج آنذاك على

الدراسات الأدبية النظرية، وتمّ التركيز على الحفظ واستظهار هذه الكتب، وعلى العموم كانت الكتب اللغوية في هذه المرحلة ضعيفةً في محتواها، سيئة الطباعة والإخراج، رديئة الأوراق، وقليلة في رسومها التوضيحية، وتمّ تدريس اللغة العربية في الصفوف الأولية في فروع القراءة والقواعد والإملاء والنسخ والخط العربي، في حين كان منهاج المرحلة الثانوية يتضمَّن القراءة والبلاغة والمطالعات الأدبية وتاريخ الأدب، والإنشاء (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢).

وبعد تأسيس قسم المناهج عام ١٩٦٣م وتشكيل اللجنة العليا للمناهج والكتب المدرسية في العام نفسه، عملت اللجنة والقسم على تأسيس وبلورة مفهوم واضح للمنهج، وتحديد عناصره، وتوضيح الأسس التي يرتكز عليها بناؤه، وتنظيم عملية إعداده وتطويره، وقد أدَّت تلك الجهود القسم إلى ضبط نوعية المناهج والكتب المدرسية قياسًا إلى ما كان سائدًا آنذاك.

وعندما صدر قانون التربية والتعليم رقم (١٦) لعام ١٩٦٤م حدد بالتفصيل مهام قسم المناهج ومواصفات المناهج على نحو تفصيلي، ومن ضمنها مناهج اللغة العربية، من حيث الأهداف، والحصص، ومحتوى المادة الدراسية، وأسلوب التقويم، وطرائق التدريس المقترحة، واختيار الوسائل والأنشطة الملائمة. وقد أخذت عملية تأليف وتطوير المناهج خلال الفترة اللاحقة ولغاية عام ١٩٨٠م بُعْدًا تطويريًّا متلاحقًا، فأخذت بمفهوم المناهج الحديث، بمختلف أبعاده التربوية المختلفة، بدءًا بفلسفة التربية والتعليم، والأسس التي يقوم عليها المنهاج الحديث، وتحديد الأهداف العامة والخاصة للمنهج، ومحتوى المنهج، وطرق التعلم و التعليم، وانتهاءً بطرق التقويم(الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢).

في عام ١٩٨٠م نظّمت وزارة التربية والتعليم مؤتمرا بعنوان: «العملية التربوية في مجتمع أردني متطور» تم فيه تشخيص المشكلات الأساسية للمدخلات التربوية، وقد قدمت وزارة التربية ورقة علمية في المؤتمر بعنوان: « تطوير المناهج وتحديثها» طرحت فيها خطة تطويرية للمناهج والكتب المدرسية تتناول الخطوات العملية لوضع مناهج جديدة لمختلف المراحل التعليمية، تمهيدًا لتأليف كتب جديدة، وعلى الرغم من نتائج وتوصيات هذا المؤتمر والمحاولات الجادة من قبل وزارة التربية والتعليم، فقد

بقيت المناهج والكتب المدرسية، وخصوصًا اللغوية منها تعاني من بعض المشكلات والهفوات، منها: ضعف الصلة بين المناهج اللغوية وفلسفة التربية وأهدافها العامة، وتركيز مناهج اللغة العربية على الأساليب التقليدية، وقصورها عن مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، وضعف صلتها بحاجات المجتمع الأردني، مفتقدة للقيم التي يجب أنْ تُغرَس في نفوس الطلاب. (بطاح وفريحات وبلة، ١٩٩٢).

وللتغلب على المشكلات السابقة وغيرها جاء المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧، الذي أكد على أن تطوير المناهج وتحديثها من أهم أولويات التطوير التربوي، وكان من توصياته:

- اتباع آليات جديدة في إعداد المناهج بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاصٍ، تأخذ بعين الاعتبار مختلف الفعاليات التربوية والاجتماعية في إعداد المناهج وتقويمها.
- زيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية لمناهج اللغة العربية.
- التركيز على ربط المناهج اللغوية بخبرات التلاميذ وبيئتهم المحلية.

ولتنفيذ توصيات المؤتمر وقراراته، فقد قامت وزارة التربية والتعليم باستصدار قانون بديل لقانون التربية تحت رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨م، الذي حدّد على نحوٍ واضحٍ المرتكزات التربوية في الأردن بكل مكوّناته، وفيما يتعلّق بالمناهج التربوية؛ فقد استحدثت الوزارة مديرية الكتب المدرسية، ضمن المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وقامت الوزارة بتشكيل فرق وطنية لإعداد الخطوط العريضة للمناهج، ضمنت سبعة خطوط عريضة تتعلق بأسس المنهج والأهداف العامة والخاصة بكل مبحث، والخطة الدراسية للصفوف، ومواصفات الكتاب المدرسي، والأساليب والوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق المنهج وتقويمه وتطويره، وقد ضمَّت الفرق الوطنية مختصين من المناهج، ومشرفين تربويين، ومعلمين، ومهتمّين من القطاع العام والخاص (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

وقامت وزارة التربية والتعليم في الأردن مرة أخرى في عام ٢٠٠٤م بإعادة النظر في المناهج اللغوية من أجل تطويرها ضمن مشروعٍ شاملٍ لتطوير مناهج التعليم العام،

وتمّت مراجعة جميع الكتب المدرسية، وإصدار كتب مدرسية جديدة تم تطبيقها بدءًا من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م، وظلّ التدريس بهذه الكتب قائمًا حتى عام ٢٠١٦م، حينما قامت الوزارة -مرة أخرى- بمراجعة شاملة للمناهج والكتب المدرسية، فطورت المناهج والكتب المدرسية، ومن ضمنها كتب اللغة العربية، التي تمَّ تطبيقها في الميدان بدءًا من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢١٧م.

وتُعدّ عملية تأليف وتطوير كتب تعليم اللغة العربية أحد المهام المناطة بوزارة التربية والتعليم حتى عام ٢٠١٧م، عندما أنشئ مركزًا خاصًا بالمناهج يتولى عملية التأليف والتطوير للمناهج والكتب المدرسية، وكانت الوزارة تناط بها مهمة إعداد المناهج والكتب المدرسية في مختلف حقول المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف كان العمل يتمّ من خلال تشكيل فريق وطني لإعداد الكتب المدرسية، ويتكوّن الفريق من إدارة المناهج والكتب المدرسية، ووزارة التربية والتعليم، والخبراء من أصحاب الاختصاص والمستشارين، ويتكون الفريق من لجانٍ متعددةٍ : لجنة الإشراف على التأليف، ولجنة المؤلفين، ويتمّ اختيار أعضاء هذه اللجان وفق شروطٍ محددةٍ وتناط بكل لجنة مهام وأدوار في عملية التأليف، وجميع هذه المراحل تكون تحت إشراف وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة المناهج في الوزارة، وهذه المراحل على النحو الآتي:

- إعداد الإطار العام لمناهج اللغة العربية (وثيقة المناهج) مشتملًا على النتاجات العامة والخاصة للمرحلتين الأساسية والثانوية، وطبيعة المهارات والمعارف التي ينبغي أن يمتلكها الطلبة في نهاية كل مرحلة تعليمية، ويكون هذا الإطار هو المرجع في إعداد الكتب بعد ذلك.
- مرحلة تأليف الكتب اللغوية: وفي هذه المرحلة يجب أنْ يكون هناك توافقٌ بين الإطار العام للمناهج (وثيقة المنهاج) وبين الكتب المدرسية، وأن تكون الكتب اللغوية انعكاسًا لما جاء في الوثيقة، وترجمة أمينة لها، وقادرة على تحقيق النتاجات العامّة والخاصّة، محتوية على المعارف المقصودة والمهارات اللازمة، في طريقة عرض متكاملة، تستخدم طرقًا واستراتيجياتٍ تدريسيةً حديثةً، مشتملة على وسائل التقويم المختلفة.

وحتى يتمّ إنجاز الكتاب المدرسي اللغوي في مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم فإنه يمر بالمراحل الآتية:

- اختيار فريق التأليف وفق معايير وأسس مهمة مرتبطة بسنوات الخبرة الميدانية في مجال التدريس أو الإشراف، والمؤهلات العلمية الأكاديمية والتربوية، وكذلك الخبرة السابقة في مجال التأليف، والنشر العلمي. ويتم اختيار فريق لكل كتاب في كل صف من الصفوف في كل مرحلة، وفي المبحث الواحد، إذ يكون على سبيل المثال فرق التأليف في مبحث اللغة العربية بعدد الكتب في كل الصفوف.
- اختيار المنسقين، ويكون لكل لجنة من لجان التأليف منسقٌ خاصٌ بها، ويكونون -عادة- من أعضاء المناهج في الوزارة؛ تكون مهمتهم متابعة عمل لجنة التأليف وتنسيق اجتماعاتها، وحلقة الوصل بين لجنة التأليف واللجان الأخرى.
- اختيار لجنة الإشراف على التأليف: وهي لجنة مكونة من أصحاب الاختصاص والخبرة في الجامعات ووزارة التربية والتعليم، تكون مهمتها توجيه لجنة التأليف والإشراف على مختلف عملياتها.
- مستشارو التأليف: وهذه اللجنة تتمثّل مهمتها النهائيّة في عمليّة تحكيم ومراجعة ما تم إنجازه من الكتب؛ وضع الملاحظات وتسديد عملية التأليف.

وفي عام ٢٠١٧ تم إنشاء المركز الوطني لتطوير المناهج، ليكون مسؤولًا عن تطوير وتأليف الكتب المدرسية المقررة في المؤسسات التعليمية في المملكة الأردنية، في جميع المراحل الدراسية بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وقد أشارت المادة رقم (٤) من نظام المركز الوطني لتطوير المناهج رقم (٣٣) لسنة ٢٠١٧، الصادر بمقتضى المادة (١٢٠) من الدستور الأردني، إلى أن المركز يهدف إلى تطوير المناهج والكتب المدرسية والامتحانات، وفقًا لأفضل الأساليب الحديثة، وبما يتماشى مع احتياجات المملكة الأردنية الهاشمية ومسيرة التعليم الأمثل وفلسفة التربية والتعليم وأهدافها الواردة في القانون، والثوابت الدينية والوطنية من خلال: مراجعة الإطار العام للمناهج وإجراءات التقييم والتقويم مع التركيز على النتاجات التعليمية للطلبة لكل مرحلة دراسية. ومن مهام المركز أيضًا التنسيق مع وزارة التربية والتعليم والجهات

المسؤولة عن تدريب المعلمين؛ لتمكينهم من تطبيق المناهج بها في ذلك المواد التعليمية وإجراءات التقييم والتقويم. كما يهدف المركز أيضا إلى تطوير الاختبارات وامتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة وغيرها من التقييمات المستحدثة للطلبة.

النتاجات التعليمية المحورية التي بُنِيَتْ في ضوئها مقررات اللغة العربية في مراحل العام بالمملكة الاردنية الهاشمية:

قام الباحث بمراجعة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم والتي اعتمدها مجلس التربية والتعليم في قراره رقم (٢٦/ ٢٠١٣) بتاريخ ١٧/ ٦/ ٢٠١٣م، وقد أشارت هذه الوثيقة إلى أنّ تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، يهدف إلى أنْ يكون الطالب بعد إنهاء المرحلتين الأساسية، والثانوية، قادرًا على: (الإطار العام، ٢٠١٣)

- توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.
- استخدام مهارات الاتصال الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بكفاية؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.
- استخدام مهارات اللغة العربية بمكونات نظامها: أصواتًا، وصرفًا، ومعجمًا، ونحوًا، ودلالةً، وفق صورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة.
- تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية، وضروب من الإبداع الأدبي في لغات إنسانية أخرى؛ بما يفضي إلى دعم التواصل الإيجابي والفهم المشترك بين الشعوب.

وفي سبيل تحقيق هذه الغايات تم توزيع مبحث اللغة العربية لمحاور رئيسة على وفق كل مرحلة من مراحل التعليم والجدول(١) يوضحها:

الجدول (١): المحاور الأساسية لمبحث اللغة العربية على وفق كل مرحلة.

المرحلة	المحاور
المرحلة الأساسية الدنيا وتشمل الصفوف (الأول - الرابع)	- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) - الأنماط والتراكيب اللغوية
المرحلة الأساسية المتوسطة وتشمل الصفوف (الخامس إلى السابع)	- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) - التراكيب والأساليب اللغوية
المرحلة الأساسية العليا وتشمل الصفوف (الثامن إلى العاشر)	- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) - القواعد والتطبيقات اللغوية - العروض
المرحلة الثانوية وتشمل الصفوف (الحادي عشر (ويسمى الأول الثانوي)-الثاني عشر ويسمى الثاني ثانوي)	- مهارات الاتصال: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) - العروض - القضايا الأدبية (للفرعين الأدبي والشرعي) - النحو والصرف (للفرعين الأدبي والشرعي) - البلاغة (للفرعين الأدبي والشرعي) - النقد (للفرعين الأدبي والشرعي)

وقد توزعت النتاجات إلى نتاجات عامة ونتاجات خاصة وفق المحاور السابقة لكل صفٍّ من صفوف المرحلة الأساسية والثانوية، إذ رأى الباحث في وثيقة الإطار العام (وثيقة المنهاج) نتاجات عامة ونتاجات خاصة في كل محور في كل صف من الصفوف، وهذا أدَّى إلى تكرار بعض هذه النتاجات في كثير من صفوف المرحلة الأساسية، وقد قام الباحث باستخلاص النتاجات للمرحلتين الأساسية والثانوية مع تجاوز التكرار فيها، ابتعادًا عن السرد المملّ وهي كما يلي:

أ- النتاجات العامة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية:

يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أنْ:

- يكتسب ثروة لغوية ومعرفية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.

- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات الاستماع الجيد.
- يعبّر شفويًا عن حاجاته ومشاهداته.
- يستعمل في تحدثه قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب مهارة الحوار الهادف البناء.
- يكتسب عادات التحدث الجيد.
- يقرأ كلماتٍ وجملًا، وفقراتٍ قصيرةً مكونةً من نحو (٣٠) كلمة، قراءةً سليمةً.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشمل نحو (٣٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتسب عادات القراءة الجيدة.
- يتعرف أنماطًا لغويةً بسيطة.
- يرسم الحروف والحركات والمقاطع رسمًا صحيحًا.
- ينقل الكلمات والجمل نقلا صحيحًا وواضحًا.
- يكتب ما يسمعه أو يُملَى عليه من حروف وكلمات وجمل قصيرة.
- يكتسب عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب قيمًا واتجاهاتٍ إيجابيةً متنوعة.
- يربط بين التنغيم الصوتي والنمط اللغوي في المسموع.
- تنمو لديه عادات الاستماع الجيد.

- يعبر شفويًا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره.
- تنمو لديه عادات التحدث الجيد.
- يقرأ جملًا، ونصوصًا قصيرةً مكوّنة من نحو (٦٠) كلمة، قراءة سليمة.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشمل نحو (٤٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- تنمو لديه عادات القراءة الجيدة.
- يكتب كلمات وجملًا كتابةً صحيحةً واضحةً.
- تنمو لديه عادات الكتابة الجيدة.
- يمتلك عادات الاستماع الجيد.
- يمتلك قيما واتجاهات إيجابية متنوعة.
- يعبّر شفويًا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره.
- يوظف في تحدّثه ما اكتسبه من معلومات ومفاهيم تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يكتب جملًا وفقرات كتابةً صحيحةً و واضحة.
- يقرأ جملًا، ونصوصًا مكونةً من نحو (١٠٠) كلمة، قراءةً فاهمة.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يشمل نحو (٥٠٠) كلمة يوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يمارس عادات الاستماع الجيد.

- يمتلك عادات التحدث الجيد.
- يقرأ نصوصًا متنوعةً قراءةً فاهمة.
- يكتسب رصيدًا معجميًّا يوظفه في مواقف حياتية متنوعة.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: ملاحظة وفهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يمتلك عادات القراءة الجيدة.
- يتعرف أنماطًا وتراكيب لغوية بسيطة.
- يمتلك عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يمارس عادات التحدث الجيد.
- يمارس عادات القراءة الجيدة.
- يكتب جملًا وفقراتٍ كتابة صحيحةً وواضحةً ومنظمةً.
- يمارس عادات الكتابة الجيدة.
- يكتسب طائفةً من التراكيب والأساليب اللغوية.
- يوظّف في تحدّثه ما اكتسبه من رصيد معرفي وفكري ولغوي في مواقف متنوعة.
- تنمو لديه مهارة الحوار الهادف البناء.
- ينقد النصوص المسموعة وفق مستواه المعرفي والنمائيّ.
- يوظف النصوص المسموعة في مواقف حياتية متنوعة.
- يستعمل في تحدثه قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يراعي في تحدثه التأثير في الآخرين.

- ينقد النصوص المقروءة.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يمتلك ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- تنمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- ينقد النصوص المسموعة.
- يتذوق النصوص المسموعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية من المسموع تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يقرأ نصوصًا متنوعةً قراءةً ناقدة.
- يتذوق النصوص المقروءة.
- يكتب فقرات كتابة صحيحة وواضحة.
- يكتسب طائفة من القواعد والتطبيقات اللغوية.
- يمارس عادات الاستماع الجيد.
- تنمو قدراته على التأثير في الآخرين.
- يزداد لديه نمو مهارات الحوار الهادف والبناء.
- يكتسب طائفة جديدة من القواعد والتطبيقات اللغوية.
- يمتلك مهارات الحوار الهادف والبناء.
- يكتب نصًّا كتابة صحيحة وواضحة.
- يمتلك القدرة على التقطيع العروضي.
- يتعرف مفاهيم وتفعيلات وبحورًا عروضيةً.

وسنجد عند ملاحظة هذه النتاجات أنها تتوزع على وفق المحاور الرئيسة وهي مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة)، والأنماط والتراكيب والأساليب اللغوية، وقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، والعروض.

في المرحلة الثانوية:

يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يمتلك ثروة لغوية تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من: فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- ينقد النصوص المسموعة.
- يتذوق النصوص المسموعة.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وحقائق معرفية وثقافية من المسموع تتناسب ومستواه المعرفي والنمائي.
- يوظف النصوص المسموعة في مواقف حياتية متنوعة.
- يمارس عادات الاستماع الجيد.
- يمتلك قيمًا واتجاهاتٍ إيجابيةً متنوعة.
- يعبر شفويًا عن حاجاته ومشاهداته ومشاعره وأفكاره.
- يوظّف في تحدّثه ما اكتسبه من رصيد معرفي وفكري ولغوي في مواقف متنوعة.
- يمتلك مهاراتِ الحوار الهادف والبنَّاء.
- يزداد نمو قدراته على التأثير في الآخرين.
- يقرأ نصوصًا متنوعةً قراءةً ناقدةً.
- يكتسب رصيدًا معجميًا يوظّفه في مواقف حياتية متنوعة.
- يمارس عادات الكتابة الجيدة.

- يكتب نصًا كتابةً صحيحةً وواضحةً.
- يكتسب طائفةً من قواعد النحو والصرف.
- يمتلك القدرة على التقطيع العروضي.
- يتعرف مفاهيم وتفعيلات وبحورًا عروضية.
- يميز أوزان البحور الشعرية.
- يتتبع التطور التاريخي للبلاغة العربية.
- يكتسب مفاهيم وأساليب بلاغية متنوعة.
- يتذوق الأساليب البلاغية المتنوعة في النصوص الأدبية.
- يتتبع التطور التاريخي للنقد العربي.
- يتعرف مفاهيم ومصطلحات وقضايا نقدية قديمة وحديثة.
- يتذوق النصوص الأدبية في ضوء النقد الأدبي.
- يتعرف مفهوم الأدب وأهميته.
- يتعرف العصر الجاهلي في إطاريه: التاريخي والأدبي.
- يتعرف العصرين: الإسلامي والأموي في إطاريهما: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصرين: الإسلامي والأموي.
- يتعرف العصر العباسي في إطاريه: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصر العباسي.
- يتعرف العصرين: الأندلسي، وعصر المماليك:(الفاطمي، والأيوبي، والمملوكي) في إطاريهما: التاريخي والأدبي.
- يتعرف قضايا أدبية في العصرين: الأندلسي، وعصر المماليك.
- يتعرف العصر الحديث في إطاريه: التاريخي والأدبي.

• يتعرف قضايا أدبية في العصر الحديث.

وعند ملاحظة النتاجات العامة التي تسعى مناهج اللغة العربية بالأردن لتحقيقها، يتّضح أنها قد نحتْ منحًى تطبيقيًا لاستخدام اللغة، فوُضع لكل مهارة من المهارات النتاج التطبيقي المطلوب من المتعلم أنْ يقوم به؛ وهذا ينتقل بالمتعلم من مرحلة التّلقّي النظري إلى مرحلة ممارسة اللغة وتطبيقها، وهذا جانب مهم في اكتساب اللغة، كما وازنت هذه النتاجات بين مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إذ تكررت النتاجات لكل مهارة من هذه المهارات في جميع صفوف المرحلتين الأساسية والثانوية.

وعند انتقالنا إلى النتاجات الخاصة بكل صف من الصفوف (انظر الملحق ١)، سنجد ترجمةً حقيقةً للنتاجات العامة في نتاجات كل صف ومرحلة، فبقيت مهارات اللغة الأربعة هي الهدف الأسمى الذي تسعى لتحقيقه الكتب، فمثلًا في الصفوف من الأول إلى الصف الرابع كانت النتاجات التي تسعى إلى تحقيقها الكتب مقسمة على مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى الجانب التطبيقي للغة من خلال الأنماط اللغوية، بما يناسب طبيعة المرحلة العمرية المستهدفة، وفي الصفوف من الخامس إلى السابع: أيضًا بقيت مهارات اللغة هي الهدف المنشود ولكن هنا تطوّر التطبيق اللغوي؛ بما يناسب المرحلة العمرية فكانت هناك نتاجات تخدم التراكيب والأساليب اللغوية، وبقيت مهارات اللغة الأربعة موجودة في كل النتاجات الخاصة على مستوى كل صف من الصفوف، ولكن في كل مرحلة تُضَاف تطبيقاتٌ أو يتمّ التركيز على فرعٍ من فروع اللغة، بما يناسب طبيعة المرحلة العمرية التي يمثّلها الصف، ففي الصفين الثامن والتاسع تمّت إضافة نتاجات خاصة للقواعد والتطبيقات اللغوية، وفي الصف العاشر، أضيفت النتاجات الخاصة بالقواعد والتطبيقات اللغوية، وأُضيفَتْ نتاجات خاصة بالعروض؛ لتدريب الطلبة على موسيقى الشعر العربي، وهذا يدلُّ على مستوى متعمّق ومتدرجٍ من التناول اللغويّ، ويعكس فلسفة وثيقة اللغة العربية بكل وضوحٍ.

وفي المرحلة الثانوية يُلاحَظ إضافة أهداف أخرى لكل الأهداف الخاصة لمهارات اللغة الأربعة، فكانت هناك نتاجات خاصة لفروع اللغة العربية الأخرى: النحو

والصرف، والعروض، والبلاغة والنقد، والقضايا الأدبية، وهذه النتاجات تلبّي طموح واضعي الكتب في الارتقاء بمستوى التنمية اللغوية، إضافة إلى إلمامهم بتاريخ الأدب وعلوم اللغة العربية الأخرى. ولكن إجمالًا يظلّ الحكم بمدى قدرة الكتب اللغوية على ترجمة تلك النتاجات (العامة والخاصة) إلى واقع ملموس حكمًا انطباعيًا، يتطلّب تحليلًا منهجيًا لواقع تلك الكتب.

وصف واقع مقررات اللغة العربية التي يتمّ تدريسها في مراحل التعليم العام في المملكة الاردنية الهاشمية

أولًا: أسماء المقررات اللغوية التي يدرسها الطلبة في المراحل الدراسية وعدد الحصص الدراسية في كل صف وفي كل مرحلة .

تم مراجعة مقررات اللغة العربية التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها في التعليم العام في الأردن، وكذلك التعميمات الرسمية بخصوص عدد الحصص التي خصصت لمبحث اللغة العربية في كل صف من الصفوف، والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢): أسماء المقررات وعدد الحصص المقررة لكل صف

الصف	اسم المقرر	عدد الحصص	عدد الوحدات
الأول	لغتنا العربية	٧	١٤
الثاني	لغتنا العربية	٧	١٧
الثالث	لغتنا العربية	٧	١٧
الرابع	لغتنا العربية	٧	١٧
الخامس	اللغة العربية	٧	١٨
السادس	اللغة العربية	٧	١٦
السابع	اللغة العربية	٦	١٧
الثامن	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	١٦ ٨

الصف	اسم المقرر	عدد الحصص	عدد الوحدات
التاسع	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	١٧ ١١
العاشر	اللغة العربية قواعد اللغة العربية	٦	١٤ ٧
الأول الثانوي أدبي	اللغة العربية النحو والصرف قضايا أدبية البلاغة والعربية والنقد الأدبي	٩	١٤ ٤ ١١
الأول الثانوي علمي	اللغة العربية	٤	١٤
الأول الثانوي مهني	اللغة العربية	٢	١٤
الثاني الثانوي أدبي	اللغة العربية النحو والصرف قضايا أدبية البلاغة والعربية والنقد الأدبي	٩	١٤ ٤ ١١ ٥
الثاني الثانوي علمي	اللغة العربية	٤	١٤
الثاني الثانوي مهني	اللغة العربية	٢	١٤

ثانيا: فلسفة تنظيم محتويات كتب اللغة العربية بالتعليم العام الأردني:

إن المتمعن في المناهج اللغوية الأردنية يلحظ بناءها على أساس المدخل المهاري، من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف الثاني عشر (الثاني الثانوي)، وقد حرص واضعو الكتب على الأخذ بمبدأ الشمولية والتكاملية في منهجيتها ومعالجتها، حِرْصًا منهم على المنحى التكاملي في بناء مهارات اللغة لدى الناشئة، وتمّ بناء هذه المقررات وتأليف الدروس حتى تحقّق الأهداف المرجوة المتمثلة في امتلاك المتعلمين مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، وقد تنبه واضعو المقررات إلى عوامل النمو ومتطلّباتها، فظهر في بناء المهارات التدرج فيها من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى الأصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، فعمد واضعو المقررات إلى إدخال القواعد والتطبيقات اللغوية بوصفها مادةً منفصلةً في كتب مستقلة من الصف الثامن

الأساسي، ثم أضيفت مادة خاصة في العروض إلى الصف العاشر، وفي المرحلة الثانوية أُضيفت مادّة الدراسات النقدية والبلاغية وقضايا الأدب.

١) الكتب في المرحلة الأساسية:

اعتمد واضعو كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية على نظام الوحدات، وقد عرَّف العلماء الوحدة: بأنها نظام خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطًا متنوعًا يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، يؤدّي بهم إلى فهمٍ وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم عادات ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها». (ستيتية، ٢٠٠٢).

وقد جاءت كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية منسجمةً مع فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ومبنيةً وفقًا للإطار العام ووثيقة النتاجات العامة والخاصة التي سبق الحديث عنها، وقد روعي في ذلك الاهتمام بمهارات اللغة العربية الأربعة، بوصفها الغاية والهدف الذي تسعى وزارة التربية والتعليم أنْ يمتلكها الطلبة ويتقنوها، ولذلك بدأت الكتب بمهارة الاستماع من خلال نصوص متنوعة ومرتبطة بنص القراءة، ثم تأتي مهارة التحدث من خلال التشجيع والإرشاد ومساعدة الطلبة كي يتحدثوا في موضوعات مرتبطة بنص القراءة؛ يلي ذلك مهارة القراءة التي حرص واضعو الكتب في اختيار النصوص على التّنوع في تقديمها شكلًا ومضمونًا، حرصًا على التكامل في بناء الكتب وتنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم السامية، مع مراعاة عنصر التشويق، ويتبع نص القراءة تدريبات المعجم والدلالة؛ كي يكتسب الطلبة ثروةً لغويةً جديدة، وأسئلة لقياس مستوى الفهم والاستيعاب، أمّا ما يتعلق بالتراكيب والأساليب اللغوية فقد جاءت في الصفوف (الأول – السابع) ضمن كتب اللغة العربية، وتمَّ فصلها في كتابٍ مستقلٍ من الصف الثامن يسمى كتاب قواعد اللغة العربية، وقد حرص واضعو المقررات على الاهتمام بوظيفة اللغة من خلال التركيز على الضبط الصحيح للكلمات والجمل بصورة وظيفية وعملية، والتطبيق عليها بالتدريبات المرفقة المتنوعة، ثم جاء بعد ذلك محور الكتابة والذي جمع بين القضية الإملائية التي سيدرسها الطلبة، متبوعة بتدريبات عليها، كي يتدربوا على تطبيق القواعد الإملائية

التي يتم تعليمها لهم، ثم تطرقت الكتب للتعبير بشقيه الشفهي والكتابي، متدرجا من الجملة إلى العبارة ثم الفقرة إلى الموضوع الكامل، كما حرصت الكتب في هذه المرحلة على تدريب الطلبة على الخط العربي في كراسة الخطط المخصصة لذلك.

كما حرصت الكتب على تنمية مهارات التذوق الأدبي للطلبة من خلال النصوص الأدبية من خلال مختارات من لغتنا الجميلة تمثل جوانب جذابة ومشرقة من الإنتاج الأدبي في اللغة العربية، توزعت بين الأناشيد والمحفوظات، وفي جانب المحفوظات فيطلب من الطلبة حفظ بعضا من هذه النصوص، حتى تنمو ملكة الإلقاء لدى الطلبة إضافة إلى تحرير اللسان من اللحن وتدريبه على النطق السليم. وتحت عنوان مختارات لغتنا الجميلة، تناولت كتب المرحلة الأساسية مختارات لنصوص من عيون الأدب، ليست للحفظ بل لتعزيز الطلاقة القرائية، تنمية الذائقة اللغوية، وإثراء المعلومات دون الخوض في التفاصيل المضمونية لهذه النصوص.

كما حرص واضعو الكتب على إلحاق كل وحدة في الكتب بنشاط ينفذه الطلبة؛ يهدف إلى تعزيز المهارات اللغوية لدى الطلبة، وتنوعت الأنشطة حسب مستوى المرحلة والصف، فبدأ بالنشاط البسيط من تركيب الكلمات والجمل في الصفوف الدنيا، إلى الأنشطة التي توظف مهارات الاستقصاء والبحث العلمي في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية في صفوف المرحلة الأساسية العليا.

وتضمن كتاب اللغة العربية في الصف العاشر موضوع العروض لأول مرة، إذ لم يتم طرحه في كتب الصفوف السابقة مراعاة للمستويات المعرفية والعمر الزمني لبناء المهارات اللغوية الرئيسة، وتناول الكتاب مفاهيم: العروض، والبحر، والبيت، والكتابة العروضية، والمقطع الصوتي، والصدر، والعجز، وتفعيلة الضرب، وتفعيلة العروض، وتعرف التفعيلات الرئيسة وأوزانها، ودراسة البحرين الشعريين: الهزج والكامل، والتفعيلات الرئيسة والفرعية الخاصة بكل بحر شعري وأوزانها، ومفاتيح البحور الشعرية، وتطبيق نماذج للكتابة العروضية، ثم تقطيع كلمات محددة، وأبيات شعرية مع بيان الصدر والعجز، والعروض، والضرب .

٢) كتب قواعد اللغة العربية (الثامن – العاشر):

تم وضع كتاب مستقل لقواعد اللغة العربية في كل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر)، تناولت المسائل النحوية والصرفية بنيت وفق منهج تراكمي؛ حتى يسهل فهمها ويتيسر تطبيقها وتوظيفها. وقد حاولت هذه الكتب ربط النحو بنصوص ومواقف حياتية، فتضمن نصوصا من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ونصوصا من الأدب العربي قديمه وحديثه، وبعض الأمثال والحكم، وتناولت هذه الكتب مجمل الموضوعات النحوية والصرفية المهمة في المرحلة الأساسية، ومنها الجملة، والضمائر وإسنادها للأفعال، والمشتقات، والأفعال، النواسخ، والتوابع، وأدوات الاستفهام، والمفاعيل، والاسم المنقوص والمقصور والممدودـ،، والميزان الصرفي، والأعداد وألفاظ العقود، والممنوع من الصرف، وقد حاول واضعو المنهاج المزاوجة في هذه الكتب بين النص المناسب والمثال الدال، محاولا إشراك المتعلم في إحداث عملية التعلم من خلال ترك الكتاب فراغات يتطلب من الطلبة ملئها شفويا، مع الأخذ بعين الاعتبار الوضوح والسهولة، والتدرج في الطرح، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

٣) الكتب في المرحلة الثانوية المرحلة الثانوية:

تقسمت الكتب في هذه المرحلة إلى كتاب اللغة العربية، وتأخذه كل المرحلة الثانوية (المهنية، والأكاديمية) في حين تم تخصيص كتب أخرى للفرع الأدبي وهي: كتاب النحو والصرف وكتاب قضايا أدبية، و، وكتاب البلاغة والعربية والنقد الأدبي.

قسمت كتب اللغة العربية لأربعة مستويات: المستويان الأول والثاني في الصف الحادي عشر (الأول الثانوي)، والمستويان الثالث والرابع في الثاني عشر (الثاني الثانوي) واشتمل كل كتاب على مستويين.

- **كتب اللغة العربية**: جاءت في كتابين كل كتاب فيه مستويين، واشتمل كل كتاب على أربع عشرة وحدة دراسية اثنتان من الوحدات مخصصة للعروض، روعي في هذا الكتاب التتابع الزمني والإطار العام ووثيقة النتاجات العامة والخاصة، واحتوى على مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد اختيرت النصوص

متوافقة مع المرحلة العمرية للطلبة، كان في كل وحدة دراسية معجم ودلالة يهدف إلى إغناء المعجم اللغوي للطالب، وكذلك كان في كل وحدة أسئلة للفهم والتحليل والتذوق الجمالي. وكانت محاولة جادة من واضع المنهاج على إثارة التفكير، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

كما اشتملت وحدات الكتاب على قضايا لغوية لمعالجة المسائل النحوية والصرفية والإملائية فيها، لكي تربط الطلبة بين ما يتعلموه في كتب النحو والصرف ومادة اللغة العربية، واشتملت وحدات الكتاب على مهارة الكتابة حتى يشعر الطالب بأن اللغة وحدة واحدة، مشتملة على نماذج في كل فن من فنون الكتابة لكي يكون الطالب قادر على التواصل الكتابي وبناء القدرة اللغوية على الكتابة لكي يعبر عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر.

ثم اشتمل الكتاب في كل وحدة على مختارات من لغتنا الجميلة تمثل نصوصًا من تراثنا الأدبي العربي قديمه وحديثه، ولكي يتذوقها الطلبة، ثم ختمت كل وحدة من وحدات الكتاب بنشاط مرتبط بموضع الوحدة يعزز مهارة الاستقصاء وإثراء المعلومة.

كما اشتملت كتب اللغة على العروض استكمالًا لما تمّ عرضه في الصف العاشر، تضمنت مفاهيم عروضية خاصة بالموشحات مثل: الغصن، والقفل، والسمط، والمطلع والخرجة، والقافية، والروي، والضرورة الشعرية، ودراسة أربعة بحور شعرية، في الصف الحادي عشر، وستة بحور شعرية في الصف الثاني عشر، إضافة إلى شعر التفعيلة وخصائصه.

- **كتب النحو والصرف**: جاءت في كتابين كل كتاب فيه مستويين، واشتمل كل كتاب على أحد عشر وحدة دراسية، تناول المستويان الأول والثاني: موضوعات أفعال المقاربة والرجاء والشروع، والحال، وأسلوب الشرط، والجمل التي لها محل من الإعراب: (جملة الخبر، وجملة مقول القول، وجملة الإضافة، وجملة الصفة، والجملة الحالية)، والجمل التي ليس لها محل من الإعراب: (جملة الصلة، والجملة الابتدائية، والجملة المعترضة)، والعدد الترتيبي، وأحوال المبتدأ والخبر، واسم الفعل، والتمييز، والمنادى، ومصدرا: المرة، والهيئة، والمصدر المؤول.

في حين اشتمل المستويان الثالث والرابع على الموضوعات الأتية: كسر همزة إن، وأحوال الفاعل والمفعول به تقديما وتأخيرا، وأسلوب الاستثناء، والإضافة، والنسب، والإعلال بالحذف، وعمل المصدر والمشتقات، وأسلوب التعجب، ومعاني الحروف والأدوات، والإعلال بالقلب، والتصغير.

وقد روعي في بناء هذه الكتب المنحى التكاملي، والتسلسل وصولا إلى القواعد النحوية والصرفية، مع تغليب طريقة النص إلى جانب الأمثلة المفردة، وروعي في النصوص التنوع والتكامل والوظيفية؛ ليكون تعلمها ذا أثر دائم في تنمية القدرات اللغوية لدى الطلبة، كما تضمنت الأمثلة والنصوص قيما ايجابية متنوعة تعزز في نفوس الطلبة الانتماء واحترام الآخر وحرية التعبير، كما تضمنت الكتب تدريبات وأنشطة تعزز الجانب الوظيفي للغة، وتقوم على مراعاة الفروق الفردية وإثارة الدافعية وتنشيط التفكير، وحل المشكلات، وتوظيف التكنولوجيا، وتنمية مهارة البحث والاستقصاء والربط بين القاعدة والنصوص والشواهد والأمثلة الناظمة لها.

- **كتب القضايا الأدبية**: تناولت كتب القضايا الأدبية الأدب العربي بتسلسل زمني، بدأ من العصر الجاهلي وانتهى بالعصر الحديث، تمّ خلالها تدريس مجموعة من القضايا البارزة في الأدب العربي في العصور المختلفة، وعرضت القضايا في الكتب بشكل يبرز ملامحها وموضوعاتها وأبرز أعلامها، ومثل عليها من النصوص الأدبية والنثرية، وقد وضعت نهاية كل قضية تقويم اشتمل على مجموعة من الأسئلة التطبيقية، وأُتْبِعَ التقويم في بعض القضايا بنشاط يهدف لتنمية مهارة البحث لدى الطلبة، وقد أُختيرت القضايا والنصوص الشعرية والنثرية من المصادر الأصلية من مختلف عصور الأدب، وفق تسلسلٍ تاريخيٍ بدأ بالعصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، ثم العصر الأموي ثم العباسي، وعرضت هذه القضايا في كتاب الصف الحادي عشر(الأول الثانوي)، ثم استكمل الحديث عن القضايا في عصور الأدب الأخرى في كتاب الصف الثاني عشر، إذ تناول الكتاب قضايا من العصر الأندلسي، ثم العصرين الأيوبي والمملوكي، ثم العصر العثماني، ثم العصر الحديث.

وتوزعت القضايا التي تم الحديث عنها بين الشعر والنثر في كل عصر، ومن هذه القضايا؛ المعلقات والشعراء الصعاليك، والأمثال والخطابة في الأدب الجاهلي

والاسلامي، ثم موقف الإسلام من الشعر والشعراء، ثم شعر الدعوة الإسلامية، والغزل العذري والشعر السياسي، وفنون الرسائل، والخروج على نهج القصيدة العربية، وشعر وصف الطبيعة، وشعر الفلسفة والحكمة، وشعر الزهد، كما تناول كتاب القضايا الأدبية للصف الحادي عشر (الأول الثانوي) أعلاماً مهمةً من أعلام النثر في الأدب العربي كابن المقفع والجاحظ وابن العميد، وأبي حيان والتوحيدي.

واستكمِل كتاب القضايا الأدبية للصف الثاني عشر (الثاني ثانوي)، بالمنهجيّة نفسها التي تقوم على تعريف القضية وظروفها الاجتماعية والتاريخية والسياسية، وتمّ تناول القضايا في العصور التي لم يتم التعرض لها، بدءًا من العصر الأندلسي، مثل: شعر الطبيعة وشعر رثاء المدن، وشعر المرأة، والموشحات، والشعر الاجتماعي، والرسائل الأدبية التأليفية، وفن القصة الفلسفية، ثم شعر الجهاد في العصرين الأيوبي والمملوكي، والمدائح النبوية، وأدب الرحلات وفن الرسائل والخطابة والتأليف الموسيقي، ثم قضايا الشعر في العصر الحديث كالاتجاه الكلاسيكي في الشعر، والاتجاه الرومانسي، وشعر الثورة العربية الكبرى، ثم شعر التفعيلة، وشعر المقاومة، وقف الكتاب عند بعض قضايا النثر في العصر الحديث؛ مثل: المقالة، والخاطرة، والقصة القصيرة، والسيرة، والرواية، والمسرحية.

وقد أوردت الكتب بعضًا من الترجمات الموجزة للشعراء والكتاب، تاركةً حرية البحث في التفاصيل للطلبة من خلال الرجوع إلى المصادر المختلفة، وفي هذا دعم لمبدأ التعلم الذاتي المستمر الذي يواكب روح العصر ومتطلّباته.

كتب البلاغة العربية والنقد الأدبي:

انقسمت كتب البلاغة العربية والنقد الأدبي في المرحلة الثانوية إلى كتابين؛ كتاب في الصف الحادي عشر (الأول الثانوي)، وكتاب في الصف الثاني عشر (الثاني الثانوي) ويشمل أيضا مستويين، يُدرَس كل مستوى في فصل، وتناولت الكتب في كل مستوى (فصل دراسي) موضوعي البلاغة، والنقد، حتى يتناغما ويتكاملا معًا.

وتناولت كتب البلاغة العربية موضوعاتٍ متعدّدة، مثل: نشأة البلاغة، وتطورها بإيجاز، وأشهر البلاغيين ومؤلفاتهم، وتناولت أيضًا أقسام البلاغة وبعض المفاهيم

البلاغية من علم البيان وما يندرج تحته من: التشبيه، والاستعارة، والمجاز المرسل والكناية، كما تناول الكتاب علم المعاني: مفهومه، والخبر والأنشاء. وتناول أيضا علم البديع وما يندرج تحته من موضوعات عن المحسنات اللفظية: كالجناس والسجع، ورد العجز على الصدر، والمحسنات المعنوية: كالطباق، المقابلة، والتورية.

أما النقد الأدبي فتناول الكتابان نشأته وتطوره بإيجاز، وأشهر النقاد العرب ومؤلفاتهم، ثم عناصر العمل الأدبي، ثم استعرض الكتابان النقد في عصور ثلاثة: الجاهلي، وصدر الإسلام، والأموي، ثم النقد في العصر العباسي وما يتضمن من موضوعات عن الفحولة الشعرية ونظرية النظم، والطبع والصنعة، واللفظ والمعنى، والسرقات الشعرية، والصدق والكذب في الشعر، ثم الحديث عن المذاهب الأدبية في العصر الحديث، مفهومه وأنواعه: الكلاسيكي، والرومانسي، والواقعي، والرمزي، ثم تلا ذلك الحديث عن المناهج النقدية في العصر الحديث: المنهج التاريخي، والنهج الاجتماعي، والمنهج البنيوي، ثم ملامح الحركة النقدية في الأردن: مرحلة النشأة والتأسيس، ومرحلة التجديد، ومرحلة الكتابة النقدية في ضوء المنهجيات الحديثة.

واشتمل الكتابان على أمثلة سهلة قريبة من الطلبة، من المنظوم والمنثور، وعمد واضعو الكتابين إلى تدعيمه بالتدريبات التطبيقية المرتبطة بالموضوعات المتناولة، ليتمثل الطلبة القضايا البلاغية والنقدية؛ بما يسهم في إغناء قدراتهم التعبيرية، والناظر في الكتابين يجد ابتعادهما عن الخوض في التفصيلات، كما اشتملت وحدات الكتابين على التقويم بأنواعه المختلفة.

ثالثا: طرق التدريس والمعالجات التي يوصى باستخدامها في الأدلة والوثائق ذات الصلة.

لابدّ من الإشارة هنا إلى أنّ الكتب التي تمّ إقرارها بدءًا من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م هي كتب حديثة، ما زالت تخضع للتعديل والتطوير، وتجاوز الملاحظات التي تصل الوزارة من الميدان، ولم يصدر حتى إعداد هذه الدراسة أدلة خاصة بها، باستثناء الصفوف الثلاثة الأولى التي صدر دليل معلم لكل صف، أما بقية الصفوف، فاقتصر التوجيه للمعلمين في تدريسها على التدريب الذي تعدّه الوزارة للمعلمين

الجدد عبر دورات تدريبية قصيرة، وكذلك ورش العمل التي صاحبت ظهور هذه الكتب، بالإضافة إلى أنّ كل كتاب اشتمل على مقدمة توضح محتويات الكتاب وطبيعة موضوعاته وكيفيّة بناء محتوياتها.

ولقد جاء التركيز في المرحلة الأساسية الأولى على كتب الصف الأول، والثاني، والثالث، الأساسي، وأصدرت وزارة التربية والتعليم أدلةً تربويةً للمعلمين في كل صف، بغرض مساعدة المعلم على تنفيذ المنهاج، ولعل واضع المنهاج اهتم بهذه المرحلة؛ لأنها مرحلة تشكيل تأسيس البنية اللغوية لدى الناشئة، فأعطاها الأولوية في تأليف الدليل.

دليل المعلم إلى كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا:

جاء الدليل منسجمًا مع الطريقة الجديدة التي بُنِي عليها كتاب لغتنا العربية، والتي تتمثّل في الطريقة الصوتية التركيبية، أو الجزئية، مع عدم إغفال الطريقة الكلية تمامًا.

احتوت الأدلة على مقدمات أشارت إلى أمثلة دالة من نماذج استراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية، بما فيها بعض استراتيجيات القراءة للصفوف (١-٣) وركَّز دليل كتاب الصف الأول الأساسي على الأصوات وتجريد الكلمات، واستراتيجيات تدريس قراءة أصوات الحروف (بصريًا) المتعلقة بمستويات الوعي الصوتي(سماعيًا) وقراءة أصوات الحروف (بصريًا) وكتابة الحرف والكلمة والجملة، استراتيجيات تدريس مهارة التحدث، وتقطيع الكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية، وتجريد الأصوات من الكلمة بصريًا، واستراتيجيات الكتابة.

وجاء دليل كتاب الصف الثاني على نفس النسق الذي سار عليه دليل كتاب الصف الأول، من احتوائه على استراتيجيات لتدريس الكتاب بما فيه من مهارات وموضوعات متنوعة وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والخط، والإملاء، والتدريبات، والمحفوظات، والأناشيد، مع الإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، وتقديم أنشطة علاجية وإثرائية موجّهة لفئاتٍ متنوعة من الطلبة ، بحيث تلبّي احتياجاتهم، كما احتوى الدليل أيضًا على نماذج لاستراتيجية تدريس القصص الداعمة للقراءة، وكراسة الخط والنسخ، وبلسان عربي مبين، وأقرأ وأحفظ الموجودتين في ثنايا الكتاب.

أما دليل كتاب لغتنا العربية للصف الثالث، فسار أيضًا على منوال الدليلين السابقين في الاهتمام بكل المهارات والاستراتيجيات المتبعة في التدريس، ولعل أهمّ ما أضافه واضعو الدليل توظيف استراتيجيات خاصة، لكي تكون لها فائدة في تعزيز تعلّم الطلبة ومساعدة المعلمين على تنفيذ حصصهم، بصورة تطبيقيةٍ بعيدةٍ عن التنظير، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية التنبؤ بمحتوى النص من خلال الصورة والعنوان، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة حول النص، واستراتيجية تكوين الصورة الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين الأجزاء التالية من النص، واستراتيجية إعادة السرد.

واحتوت الأدلة عمومًا على استراتيجيات إدارة الصف، والتقويم الواقعي وأدواته، مثل: استراتيجيات الملاحظة، واستراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء، إضافة إلى استراتيجية القلم والورقة، أما أدوات التقويم فهي: قائمة الرصد(الشطب)، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي(الوصفي)، والتسجيل القصصي، كما اشتملت الأدلة على خططٍ مقترحة لتوزيع الدروس زمنيًا على مدار العام الدراسي، وتوزيع الحصص على مهارات اللغة العربية.

واجتهد مؤلفو الدليل في توظيف طرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية حديثة، وُضِعَت في الدليل في تطبيقات إجرائيةٍ واضحةٍ، شملت كل الدروس في كتاب لغتنا العربية في الصفوف الثلاثة، مع مراعاة الفروق الفردية، ومدى التكامل الرأسي والأفقي، ومصادر التعلّم، وتزويد المعلم، بمعارف إضافية، وما قد يشيع من أخطاء في أثناء التطبيق، ثم أضاف الدليل قائمةً بالمصادر والمراجع ليستزيد منها المعلم في تطوير أدائه المهني.

إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم بالمملكة الأردنية الهاشمية

إعداد المعلِّمين في الأردن تاريخيا:

يعود تاريخ إعداد المعلِّمين قبل الخدمة في الأردن إلى عام (١٩٥٠) عندما افتتحت وزارة المعارف آنذاك صّفًا لإعداد المعلِّمين في كليّة الحسين بعمّان. وفي عام (١٩٥١) افتتحت أوّل دارين لإعداد المعلِّمين؛ إحداهما للمعلِّمين الذكور، والأخرى لإعداد

المعلِّمات. وكانت الدراسة فيها لمدّة سنتين بعد المرحلة الثانويّة. وقدّمت هذه الدور برامج دراسيّة في مواد الثقافة العامّة والثقافة المتخصّصة والمسلكيّات. ثمّ توالى إنشاء دور المعلمين عام (١٩٦٤) وكان عددها آنذاك (٦) دور معلِّمين، وتم تحويل اسمها إلى معاهد المعلمين وتزايد عددها بعد ذلك على نحو واضح، وكان الهدف منها إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة(عبيدات والرشدان، ١٩٩٣).

وعندما عُدّل قانون التربية والتعليم عام (١٩٨٠) تم تحويل معاهد المعلِّمين المذكورة إلى كليّات مجتمع؛ لإعداد فنيّين في مجالات المهن التعليميّة والهندسيّة والتجاريّة والطبيّة المساعدة والزراعيّة والاجتماعيّة. وقد جاء هذا القرار استجابة لمتطلبّات تلك المرحلة التي زاد فيها عدد خريجي الجامعات في تلك التخصّصات عن عدد الذين يحملون درجة علميّة متوسّطة(العمايرة،١٩٩٩).

وعندما أُنشِئت وزارة التعليم العالي عام (١٩٨٥)، انتهت علاقة هذه الكليات بوزارة التربية والتعليم وأصبحت البرامج التي تنفّذها كليّات المجتمع تُقَرّ من وزارة التعليم العالي، وزاد عددها فبلغت نحو (٥٧) كليّة عام (١٩٨٩)، وكثير من طلبتها كانوا من الملتحقين بالبرامج التربويّة التي تعدّهم ليصبحوا معلِّمين في المرحلة الأساسيّة. وبصدور القانون المؤقّت لعام (١٩٨٨) الذي نصّ على أن يكون المعلِّم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسيّة حاصلًا على الشهادة الجامعية الأولى، بدأ الإقبال على هذه البرامج يتناقص على نحو واضح، وبعد إلغاء وزارة التعليم العالي عام (١٩٩٨) تولّت جامعة البلقاء التطبيقية الإشراف على كليّات المجتمع، وحتى الآن (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢)، كما اشترط هذا القانون على المعلِّم في أيّ مؤسّسة حكوميّة أو خاصّة أن يكون حاصلًا على إجازة مهنة التعليم. ونصّ على أن تمنح إجازة التعليم في المرحلة الثانويّة للشخص الحاصل على الدرجة الجامعيّة الأولى بالإضافة إلى مؤهّل تربوي لا تقلّ مدّة الدراسة فيه عن عام دراسي واحد بعد الحصول على الدرجة الجامعيّة الأولى. أمّا التعليم الأساسي ورياض الأطفال فقد اشترط الدرجة الجامعيّة الأولى فقط، وقد عمل هذا على رفع مستوى التأهيل المطلوب للتدريس في أنحاء المملكة الأردنية (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢).

إعداد المعلمين في الجامعة:

وبتأسيس الجامعات الأردنية عام (١٩٦٢)، تحملت مسؤوليّة تلبية حاجات الوزارة من الكوادر البشرية المؤهلّة للتعليم في المرحلتين: الأساسيّة والثانويّة. وفيما يتعلّق بالمرحلة الأساسيّة فقد قدّمت الجامعات الأردنية حتى أوائل التسعينات برنامج بكالوريوس في التربية، ألغي بعد ذلك ليحلّ محله برنامج آخر لإعداد معلِّمي المرحلة الأساسيّة؛ إذ سار هذا البرنامج في مسارين:(الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢)

- برنامج معلِّم الصّف، ويهدف إلى تأهيل المعلِّمين لتدريس جميع المواد في الصّفوف الأساسيّة الأربعة الأولى. (وقوام هذا البرنامج١٣٢ ساعة معتمدة).
- برنامج معلِّم المجال، ويهدف إلى تأهيل المعلِّمين لتدريس مبحث واحد أو مجموعة من المباحث المترابطة للصفوف من الخامس إلى العاشر، ويشتمل برنامج الإعداد عادة على (١٣٢ ساعة معتمدة). ومنه تخصّص «معلِّم مجال لغة عربيّة». وقد بدأ هذا التخصّص (معلِّم المجال) عام (١٩٨٩) عند تأسيس كلية تأهيل المعلِّمين العالية، ثم أصبح هذا البرنامج عام (١٩٩٢) من اختصاص الجامعات؛ حيث بدا التنفيذ الفعلي لفكرة التجسير. وقد استفادت من هذا التخصّص وزارة التربية والتعليم عبر تأهيل آلاف المعلِّمين من حملة درجة الدبلوم (سنتان بعد الثانويّة لرفع مؤهّلاتهم إلى درجة البكالوريوس، وذلك توافقًا مع قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة (١٩٨٨م). وقد تمّ إلغاء هذا التخصّص عام (٢٠٠١) بناءً على قرار من وزير التربية والتعليم، والتعليم العالي.

أما بالنسبة لإعداد معلمي التعليم الثانوي فقد كان يتمّ في الكليّات الأكاديمية في الجامعات الأردنية؛ وذلك حين ينضم بعض من خرّيجي كليّات العلوم والآداب والشريعة والتربية الرياضية وغيرها إلى مهنة التدريس، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى من كليّاتهم. وفي العادة هؤلاء لا يتلقون في الجامعة إعدادًا مهنيًا بالإضافة إلى ما تلقّاه من إعداد أكاديمي؛ ولذلك يلجأ هؤلاء الأفراد بعد أن ينضمّوا لمهنة التدريس إلى الالتحاق بكلية التربية في دراسات مسائية، تقود إما إلى درجة الدبلوم

أو إلى درجة الماجستير وأحيانًا إلى درجة الدكتوراه، كلٌّ حسب حاجته وإمكانياته وتطلّعاته (العمايرة، ١٩٩٩).

ولذا يمكن القول إن معلِّم اللّغة العربيّة في المملكة الأردنية الهاشمية، في نطاق الجامعات الأردنية، هو خرّيج أحد الأطر الأكاديمية التالية:(التل، ١٩٨٩؛ شومان،١٩٩٠؛ العمايرة،١٩٩٩؛ الرشدان وهمشري،٢٠٠٢)

١. معلِّم الصّف: وهو تخصّص يمنح درجة البكالوريوس، ويدرّس في كليّات التربية. ويعدّ الطالب فيه للتدريس في المرحلة الابتدائيّة الدنيا (الصّفوف الثلاثة الأولى) المواد الدراسيّة كلها، ومنها اللغة العربيّة. ومكون من (١٣٢) ساعة معتمدة، موزّعة على متطلبّات الجامعة، ومتطلبّات الكليّة، ومتطلبّات التخصّص وتوزّع هذه الساعات على مواد تربويّة، وأخرى ثقافية، ومواد متخصّصة؛ كالعلوم، والرياضيات، والتربية الاجتماعيّة، والتربية الإسلاميّة، واللّغة العربيّة وأساليب تدريسها. ويخصّص للعربيّة مساقات محدودة جدًا، مثل: تدريس المهارات القرائيّة أو الكتابيّة، أو اللّغة العربيّة للمبتدئين، وأساليب اللّغة العربيّة. كما وتخصّص عدد من الساعات المعتمدة للتربية العمليّة: يذهب فيها الطالب للتدريب في المدارس.

٢. تربية الطفل: وهو تخصّص يمنح درجة البكالوريوس، ويدرّس في كليّات التربية. ويعدّ الطالب للتدريس في رياض الأطفال والحضانة لطفل ما قبل المدرسة، وقوامه (١٣٢) ساعة معتمدة موزّعة على: متطلبّات الجامعة، ومتطلبّات الكليّة، ومتطلبّات التخصّص (الإجباريّة والاختياريّة) ويخصّص للّغة العربيّة وأساليب تدريسها مواد محدودة جدًّا، مثل: مهارات لغويّة، أو أدب أطفال. وتخصّص عدد من الساعات المعتمدة للتربية العمليّة: يذهب فيها الطالب للتدريب في المدارس.

٣. تخصّص اللّغة العربيّة وآدابها، وطلبة هذا القسم يدرسون (١٣٢) ساعة معتمدة في قسم اللّغة العربيّة، موزّعة على: متطلبّات الجامعة، ومتطلبّات الكليّة، ومتطلبّات التخصّص (الإجباريّة والاختياريّة). ولا يدرسون أية مواد تربويّة أو مهنيّة. وقد يتوجّه خريجو هذا القسم إلى التعليم أو إلى غيرها. وإذا ذهبوا

إلى التعليم فإن كثيرًا منهم يلتحق ببرنامج الدبلوم المهني لمدة سنة بعد التخرّج لاستكمال دراسة المواد التربويّة. وقد يلتحق بعضهم ببرنامج الماجستير، أو برنامج الدكتوراه بعد ذلك. وهدفهم من هذا الالتحاق رفع مستوياتهم الأكاديميّة أو تحسين ظروفهم الوظيفيّة والمعيشيّة؛ فالحصول على إجازة التعليم تقتضي تحصيلًا علميًا تربويًا بعد البكالوريوس، وفقًا للقانون المعمول به حاليًّا في وزارة التربية والتعليم.

٤. برنامج الدبلوم المهني، ويسمى الدبلوم العام في التربية وهو لتأهيل حملة البكالوريوس في التخصّصات الأكاديميّة المختلفة ومنها اللّغة العربيّة وآدابها، ومدّته سنة دراسة واحدة (٢٤ ساعة معتمدة). ويدرس فيه الطلبة مواد تربويّة فقط في: طرق التدريس وتقويمه، وتخطيط المناهج وتطويرها، ولا يوجد فيه أي مساق في اللّغة العربيّة أو أساليب تدريسها، كما لا يوجد فيه أية مساقات في التربية العمليّة.

وتهتم وزارة التربية الأردنية بتأهيل المعلّمين من خلال إتاحة الفرصة للمعلّمين ومديري المدارس والقادة التربويين للحصول على درجات الدبلوم أو الماجستير أو الدكتوراه على حساب الوزارة. ومن خلال البرنامج تمكّن آلاف المعلّمين من حملة دبلوم كليّات المجتمع من الحصول على درجة البكالوريوس. وكلّ ذلك جاء استجابة لتوصيات المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير التربوي عام (١٩٨٧)، الذي أوصى بضرورة الاعتناء بتدريب المعلّمين ورفع كفاياتهم لرفع المستوى الأكاديمي والمسلكي بما يتناسب ومعايير إجازة التعليم؛ مما يعمل على إغناء خبراتهم وتحديث أساليبهم وتعميق مهاراتهم. كما دعا المؤتمر إلى التنسيق بين مؤسّسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في تخطيط برامج إعداد المعلّمين وتأهيليهم، بحيث تفي هذه البرامج بالحاجات الفعليّة لمهنة التعليم في الأردن كمًا ونوعًا (العمايرة، ١٩٩٩).

المحتوى التدريبي لبرامج معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

أعدت وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة مركز التدريب التربوي برنامجًا أطلقت عليه:(برنامج تهيئة المعلمين الجدد) أدرجت فيه موضوعات خاصة في تدريس اللغة العربية، واعتبرت أن هذه المادة مقررة ضمن برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

الجدد في وزارة التربية والتعليم. واحتوت المادة التدريبية على الموضوعات الآتية (وثيقة الدليل التدريبي ،٢٠١٧م):

- مبادئ أساسية في تدريس اللغة العربية: وتناول هذا المحور العناصر الأساسية لمنهاج اللغة العربية وتتابع المعارف والمهارات فيه، والتفريق بين المنهاج والكتاب.
- نتاجات التعلم لمبحث اللغة العربية للمستويات الدراسية كافة: وتناول هذا المحور النتاجات التعليمية ومستوياتها، والنتاجات المحورية لمبحث اللغة العربية، والنتاجات العامة والخاصة لكل مهارة من مهارات اللغة العربية.
- تدريس مهارات اللغة العربية في مراحل التعليم كافة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة، وقواعد اللغة العربية، وتوظيف الدراما التعليمية في حصة اللغة العربية.
- القياس والتقويم والتقييم.
- بناء أدوات التقويم.

وقد حرصت وثائق التدريب على تدريب المعلمين على مهارات عديدة يحتاجها المعلمون في غرفة الصف منها: مهارات تحليل المحتوى اللغوي، والتقويم، واستراتيجيات التدريس.

المراجع:

١- بطاح، أحمد وفريحات، غالب وبلة، فكتور (١٩٩٢). التربية والتعليم في الأردن: واقع ومؤشرات. عمان: المركز والوطني للبحث والتطوير التربوي.

٢- التل، أحمد (١٩٨٩). تطور نظام التعليم في الأردن ١٩٢١- ١٩٨٩. عمان: وزارة الثقافة والشباب.

٣- الحيلة، محمد ومرعي، توفيق.(٢٠٠١). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها. ط٢، عمان: دار المسيرة.

٤- الخلايلة، (٢٠١٠). الكتاب المدرسي للغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى: مادتُه، وتدريباته، وأنماطه اللغوية، ومواصفات إخراجه(الواقع والمأمول)، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية، ص (٢٨١-٢٩٦)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥/ ١١/ ٢٠١٨م. https://www.majma.org.jo/res/seasons/28/28-8.pdf

٥- الرشدان، عبدالله وهمشري، عمر (٢٠٠٢). نظام التربية والتعليم في الأردن، ط١، عمان: دار وائل للطباعة والنشر ودار وصفاء للنشر والتوزيع.

٦- ستيتية، سمير.(٢٠٠٢).اللغة العربية في التعليم العام في الأردن المشكلات والحلول، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي..... لمجمع اللغة العربية، ص (٨١- ١٤٣) ، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥/ ١١/ ٢٠١٨م. https://www.majma.org.jo/res/seasons/20/20-3.pdf

٧- شومان، مؤسسة عبدالحميد (١٩٩٧).التعليم في الأردن واقع وتحديات، عمان: مؤسسة عبدالحميد شومان.

٨- طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد.(٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب).ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

٩- عبيدات، سليمان والرشدان، عبدالله (١٩٩٣). التربية والتعليم في الأردن من عام ١٩٢١-١٩٩٣، عمان: جمعية عمال المطابع الأردنية.

١٠- عسر، حسني عبدالباري. (٢٠٠٧). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.

١١- عمايرة، إسماعيل(٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية دراسة وتقويم، المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربية، ص (٨١-١٤٣)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥/ ١١/ ٢٠١٨م. https://www.majma.org.jo/res/seasons/18/18-3.pdf

١٢- العمايرة، محمد(١٩٩٩). التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام ١٩٩٧، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٣- العرمان، وآخرون، ٢٠٠٥ «التشريعات التربوية المتعلقة بالتعليم الإلزامي في الأردن: الواقع والآفاق» منتدى شومان، عمان- الأردن.

١٤- مجاهد، عبدالكريم.(٢٠١٦). اللغة العربية في التعليم العام (المناهج). المحاضرة الثالثة، الموسم الثقافي الرابع والثلاثون لمجمع اللغة العربية، ص (٥٢-٧٦)، موقع مجمع اللغة العربية الأردني، تاريخ الدخول: ٢٥/ ١١/ ٢٠١٨م.
https://www.majma.org.jo/res/seasons/34/pdf/34-5.pdf

١٥- مدكور، علي. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٠).تاريخ التربية والتعليم في الأردن ١٩٢١-١٩٧٠. عمان: قسم التوثيق التربوي.

١٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠).مشروع تطوير المناهج والكتب المدرسية. عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

١٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥) الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

١٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،أ) لغتنا العربية، الصف الأول الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ب) لغتنا العربية، الصف الثاني الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ج) لغتنا العربية، الصف الثالث الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،د) اللغة العربية، الصف الرابع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ه) اللغة العربية، الصف الخامس الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،و) اللغة العربية، الصف السادس الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ز) اللغة العربية، الصف السابع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ح) اللغة العربية، الصف الثامن الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ط) قواعد اللغة العربية، الصف الثامن الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ي) اللغة العربية، الصف التاسع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٢٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ك) قواعد اللغة العربية، الصف التاسع الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ل) اللغة العربية، الصف العاشر الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،م) قواعد اللغة العربية، الصف العاشر الأساسي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ن) اللغة العربية، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،س) قضايا أدبية، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ع) البلاغة العربية والنقد الأدبي، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨، ف) النحو والصرف، الصف الأول الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ص) اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ق) قضايا أدبية، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ر) البلاغة العربية والنقد الأدبي، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٣٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨،ش) النحو والصرف، الصف الثاني الثانوي، ط٢، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

٤٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧،أ). تهيئة المعلمين الجدد. الجزء الثاني. إدارة مركز التدريب التربوي. اسم الموضوع: مبادئ أساسية في تدريس اللغة العربية.

٤١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧،ب). تهيئة المعلمين الجدد. الجزء الثاني. إدارة مركز التدريب التربوي. اسم الموضوع: التربية والتعليم في الأردن.

الفصل الرابع

تجربة سلطنة عمان في تعليم اللغة العربية

إعداد

د. محمد بن صالح بن محمد العجمي

أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية التربية والآداب-جامعة صُحار

المقدمة:

تعدُّ اللغة العربية البوابة الأولى للانفتاح على العلوم والمعارف والمهارات، لاسيما في هذا الزمان الذي أصبحت أبعاده المعرفية والتطبيقية تعتمد على الذكاء اللغوي بدرجة أكبر، مقرونا بالذكاءات المتعددة الأخرى. وتمثل مناهج اللغة العربية بمهاراتها المتعددة وفنونها المتنوعة، وأساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسها، وبرامج تقويم تعلمها، ومعلميها ومشرفيها عناصر مهمة جدا في منظومة العمل التعليمي، وبقدر ما تكون هذه المناهج وأدواتها ووسائلها وأساليب تنفيذها وتقويمها وخطط وبرامج تطويرها متوافقة مع النظريات الحديثة في التعليم والتعلم فإن ذلك أدعى لبقاء أثر التعلم، وأنجح لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من وراء تدريس اللغة العربية. ولكي يتم النهوض باللغة العربية بصورة أفضل مما هي عليه الآن حتى تصل إلى مصافّ اللغات الأكثر تأثيرا على المستوى العالمي، من خلال مواجهة التحديات التي تقف في طريق تعليمها وتعلمها، ينبغي التفكير في بصورة أكثر ذكاء - لاسيما في عصر الثورة الصناعية الرابعة وما أنتجته من طفرة في تكنولوجيا التعلم - فيما يتعلق بمنظومة تعليمها من مختلف الزوايا، انطلاقا من السياسات العامة في التخطيط لبرامج تعلمها ومناهج تعليمها، مرورا بإعداد معلميها ومشرفيها، واعتناء بالوسائل والأنشطة والأدوات التي تساعد على تبسيط تعليمها للأجيال، وانتهاء بالتأمل في مؤشرات نتائج تعلمها، واتخاذ ما يلزم من تغذية راجعة في ضوء ذلك، وكلما كان ذلك كله ينطلق من رؤية علمية فهو أقرب بكثير إلى تحقيق نجاحات على مستوى الكيف والكم معا. ولأجل هذا تتبارى الأنظمة التعليمية في توفير وتحقيق ما يساند تعليم اللغات القوميّة، وتعمل في الوقت نفسه على إعادة قراءة خططها وبرامجها ومشاريعها؛ بهدف التطوير والتحسين. وانطلاقا مما سبق فسيتم الوقوف في نظرة تحليلية على تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، وسيكون الحديثُ مقتصرا على وزارة التربية والتعليم كأنموذج مجيد، علما بأن هناك تجربة أخرى ثرية في تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان محورها وزارة التعليم العالي بمؤسساتها التعليمية من جامعات وكليات، هذا بالإضافة إلى تجربة أخرى ثرية مستقلة في رحاب جامعة السلطان قابوس بالعاصمة العمانية مسقط.

وسيتم الحديث عن هذه التجربة وفق المحاور التالية:

١- الفلسفة الكامنة وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان.

من خلال فحص وتحليل بعض الوثائق الدالة، كوثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عُمان (مجلس التعليم، ٢٠١٧، ص. ١٤-٣٠)، ووثيقة الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ)، وعند النظرة المتأملة لأدلة مناهج تعليم اللغة العربية للصفوف ١-١٢، وكذلك لكتب تعليم اللغة العربية للصفوف ١-١٢ المعتمدة حاليا في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، بموجب ما جاء في دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ أ)، يمكن تصنيف محورين أساسيين يبرزان ضمن الفلسفة الكامنة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، وهما: المحور الخاص، والمحور العام.

أ) **المحور الخاص**: يتضمن تفاصيل الفلسفة اللغوية الخاصة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، ويشمل الآتي:

١. تنشئة الطالب على الحفاظ على اللغة العربية، والأخذ بناصيتها باقية دائمة، والعمل على سبيل تلك الغاية.

٢. حب اللغة العربية والولاء لها وتقوية الاعتزاز بها، وتمثلها في الممارسات اللغوية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بحيث يتمكن الطالبُ من التواصل مع الآخرين، والتعبير عن خلجات فكره بكفاءة لغوية عالية.

٣. الارتقاء بقدرات الطالب في مهارات الاستماع مع الفهم الناقد والابتكاري لما يستمع إليه، والتحدث بطلاقة عما يدور بداخله، وعلى القراءة الجهرية المعبرة عن المعنى، والقراءة الصامتة المقرونة بمهارتي السرعة والفهم، والكتابة الإبداعية والعلمية؛ ليكون الطالبُ قادرا على تتبع ما يستمع إليه ويتحدث به ويقرأ عنه ويكتب فيه، وعلى التفاعل معه ذهنيا وعاطفيا بما يمكنه من الفهم والتذوق، وبناء الأحكام النقدية عليه، والانتفاع به في جوانب الحياة.

٤. حب الآداب في اللغة العربية، والتمييز بين أصنافها، وإدراك السمات المميزة لكل منها، والإفادة منها في واقع ممارسات الحياة اليومية.

٥. تعرف مواطن الجمال في اللغة العربية والاستمتاع بها في أدب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

٦. حب القراءة الذكية والمطالعة الحرة حتى تكون عادة يومية متأصلة؛ بقصد الحفاظ على مبدأ استمرارية التعلم.

٧. الارتقاء بمهارات فهم المقروء في مختلف الفروع اللغوية، من خلال تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الابتكارية.

٨. حب النصوص الأدبية واستيعابها وتذوقها وحفظها، وإدراك جوانب الجمال الفني فيها بتذوقها ونقدها، والإفادة منها في جوانب الحياة اليومية، من خلال الدراسة الاستيعابية للنصوص الأدبية المدرجة في سلسلة مناهج التعليم.

٩. حب النحو العربي وفهمه واستيعابه، وتوظيفه في جوانب الحياة اليومية، من خلال الإلمام بالمواضيع المدرجة في سلسلة مناهج التعليم عبر سنوات الدراسة.

١٠. حب البلاغة العربية وفهمها واستيعابها، وتوظيفها في جوانب الحياة اليومية، من خلال الإلمام بالمواضيع المدرجة في سلسلة مناهج التعليم.

١١. التمسك بجمالية الخط العربي في كل ممارساته اليومية، وتوظيف القواعد الإملائية توظيفا صحيحا في كل كتاباته.

١٢. تنمية الميول الأدبية والقدرات اللغوية، من خلال تعاهد تلك الميول والقدرات بالتنمية والإشباع.

١٣. تنمية الثروة اللغوية وإكثارها، من خلال الدراسة الاستيعابية في مختلف فروع اللغة العربية وفنونها عبر سنوات الدراسة المختلفة، وتوظيفها بصورة راقية في أدبيات التحدث والكتابة اليوميين.

١٤. استدامة التحدث باللغة العربية الفصيحة السهلة الميسورة في كل شؤون الحياة اليومية.

ب) **المحور العام**: يتضمن تفاصيل الفلسفة اللغوية العامة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، ويشمل الآتي:

١. تنشئة الطالب على أدب التعامل مع الآخرين كاحترام الرأي والرأي الآخر، والتعايش مع التعددية المذهبية والثقافية.

٢. النمو المتكامل في جميع الجوانب الروحية والاجتماعية والعلمية والنفسية والخلقية والتربوية ... وفقا لاستعداداته وقدراته في ضوء متطلبات المجتمع العماني خاصة والمجتمع العام عامة.

٣. الحفاظ على التراث والهُوية العمانية والعربية والإسلامية والاعتزاز بها جميعا، من خلال تكريس مبادئ الحقوق والواجبات والمسؤوليات في مناهج اللغة العربية.

٤. الحفاظ على العزة والمنعة الوطنية من خلال الولاء للتاريخ وللقائد والحفاظ على المنجزات وتنميتها، والحفاظ على اللحمة الوطنية ضمن النسيج الوطني.

٥. الحفاظ على العزة والمنعة الإنسانية عامة والإسلامية والعربية خاصة من خلال دراسة شواهد من التاريخ الإسلامي والعربي المشرق في تاريخ الإنسانية.

٦. تعزيز العادات والقيم الحميدة من خلال تعزيز القيم الإنسانية المشتركة، وتعميق مراعاة الآداب العامة.

٧. احترام مبدأ المسؤولية والمحاسبية في الحقوق والواجبات، وتنمية الوعي والإدراك لهذين الجانبين، من خلال توفير خبرات لغوية تنمي الإحساس بهذين الجانبين.

٨. تعزيز التربية المستدامة والتعلم مدى الحياة؛ بقصد التنمية الشاملة، عبر تهيئة المتعلمين واكتسابهم المعارف والقيم والمهارات التي تجعل مستقبلهم متطورا، من خلال توفير خبرات لغوية تعزز فرص التعلم الذاتي مدى الحياة.

٩. التمسك بروح الجودة والأصالة في جميع مراحل الحياة، وترسيخ ثقافة العمل بها في كل جوانب الحياة.

١٠. ترسيخ قيم العمل كتطبيق عملي للمعارف والقيم والمهارات التي يتعلمها في مسيرة تعلمه.

١١. تكريسُ حياة مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، من خلال تعزيز التعامل مع ثقافة العصر المعرفية التكنولوجية المبنية على ثقافة المجتمع المعرفي التكنولوجي.

١٢. تكريسُ مهارات البحث العلمي والابتكار، وهي من المبادئ المهمة في مناهج اللغة العربية الحديثة من خلال تدريب المتعلمين على مهارات التفكير العليا وتوفير بيئات محفزة على ذلك، وتقدير الموهوبين والمبدعين من الشباب.

١٣. التدريب على ريادة الأعمال والمبادرات الفاعلة، من خلال تنمية هذه القيمة عبر مناهج اللغة العربية.

١٤. التنشئة على التفكير المنطقي السليم السلس، وموازنة الأمور بمنطقية تامة من خلال التعامل مع القدرات اللغوية الكبيرة، لاسيما في نصوص السرديات الحديثة.

١٥. المساهمة في حل مشكلات المجتمع، من خلال إدراك الطالب لدوره في بناء هذا المجتمع واستمراريته وتطويره وحمايته، وتمييز النافع من الضار لترقي هذا المجتمع، والحفاظ عليه متألقا.

يتضح مما سبق عرضه أن مجموع الأهداف في المحورين الخاص الذي يوضح التفاصيل الخاصة لفلسفة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، والعام الذي يوضح تفاصيل الفلسفة العامة لتعليم اللغة العربية في سلطنة عمان، والتي شكلت في مجملها الفلسفة الكامنة من وراء تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان قد بلغ تسعة وعشرين هدفا، أربعة عشر هدفا في المحور الخاص، وخمسة عشر هدفا في المحور العام. وعند قراءة هذه الأهداف وتحليلها يُلاحظ الآتي:

أ) أنها تكاد تكون شاملة ومتوازنة لجميع جوانب التعلم، وما يحتاجه الإنسان في توجيه مسيرته في الحياة سواء على المحور الخاص أم على المحور العام، وهي بهذا تترجم رؤية الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطنة عمان ٢٠٤٠. وفي هذا الشأن تؤكد وزيرة التربية والتعليم في سلطنة عمان على أن: « المناهج العمانية تتسم بالمرونة

والحداثة، وأنها تهيئ الفرص المناسبة لمساعد المتعلمين على النمو المتكامل روحيا وجسديا واجتماعيا وفكريا ونفسيا » (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ب، ص.٥).

ب) تركز في مجملها على الصيغ التطبيقية والوظيفية، وترسيخ قيم العمل والإنتاج كخلاصة لنتائج التعلم في سلوك الطالب، وهذه من أبرز الأمور التي يجب أن تهتم بها مناهج تعليم اللغة العربية. إذ أشار الناقة (٢٠١٧) في كتاب تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة إلى ضرورة الاعتناء بهذا المخرج التعليمي، واعتباره من أهم المخرجات التي ينبغي أن ترصدها المؤشرات التربوية في مناهج تعليم اللغة العربية.

ج) تناولت التركيز على جوانب حديثة يحتاجها الإنسان في واقع حياته اليومية في العصر الحاضر، مثل: التركيز على مبدأ ريادة الأعمال، والتعامل مع التقانة الحديثة، وتعزيز البحث العلمي والابتكار، والإسهام في حل مشكلات المجتمع، وهذه كلها جوانب ينبغي أن تهتم المناهج التربوية الحديثة بغرسها في نفوس المتعلمين. ويؤكد هذا الاتجاه عدد من التربويين المحدثين، مثل: مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد (٢٠١٦) إذ أشارا إلى أن من بين الصفات الأبرز للمناهج التربوية الحديثة اعتناؤها بمستجدات العصر كالتكنولوجيا والبحث العلمي والابتكار وريادة الأعمال.

د) اهتمت بوضوح في صيغ أهدافها بالقضايا الإنسانية العامة، بل ورفع مستوى الوعي بها، والتحلي بأخلاقياتها في واقع الحياة، مثل التسامح والسلام والحوار بين الثقافات والشعوب بهدف التقارب واحترام الآخرين مهما كان نوعهم الاجتماعي وعرقهم. وتبرز هذه الصفة بصورة أكثر وضوحا على صفحات المناهج الدراسية نفسها؛ نظرا لما لها من أثر كبير في وحدة المجتمع الإنساني وتماسكه. ومن أمثلة ذلك كعينة تحليلية ما جاء في كتاب المؤنس للصف الحادي عشر، حيث ورد درسان اثنان يتعلقان بهذا الشأن وهما: الحوار مع الآخر في الإسلام، والتسامح يجعل الحياة أكثر جمالا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦ أ). وتضمن كتاب المؤنس للصف الثاني عشر درسين آخرين في هذا المسار، وهما: حوار الشعوب، وشجرة التواصل الحضاري (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦ ب).

هـ) اعتنت هذه الأهداف بتعلم اللغة العربية وتعليمها في جميع فروع اللغة العربية وفنونها وآدابها ومهاراتها بصورة تراكمية، وهي بذلك تلبي طموح رؤية المناهج الحديثة التي تتناسب وطلبة مدرسة القرن الحادي والعشرين، فلم تعد تقتصر على النظرة التقليدية لأهداف المناهج الدراسية التي كانت قبل حوالي عشرين سنة مثلا، والتي غالبا ما كانت تركز على التحصيل العرفي بالدرجة الأولى. وبهذا فهي ترفع من مستوى حب الطالب للغة العربية وتعلقه بها من خلال استيعابها لجميع الأصناف التي تتضمنها دائرة تعليم اللغة العربية. ويؤكد سلامة (٢٠١٥، ص.١٢٤) أن أهداف التعليم في المناهج الحديثة ينبغي أن تغطي مساحة كل المهارات والكفاءات التي تنتج طالبا متكاملا في مهاراته.

و) عند قراءة هذه الأهداف وتحليلها يُلاحظ أنها قد اشتقت من مصادرها المنصوص عليها في أدبيات التربية، فهي قد راعت كلا من المتعلم، والمجتمع، والثقافة، والدين، وطبيعة المعرفة، وسيكولوجيات التعلم.

٢- المعايير التي يتم الاستناد عليها عند بناء مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة.

المديرية العامة لتطوير المناهج إحدى التكوينات الإدارية في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ومن جملة اختصاصاتها المنصوص عليها في الهيكل التنظيمي: بناء معايير المناهج الدراسية وتطويرها، وبناء المناهج الدراسية وتطويرها وتقويمها في ضوئها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ت). وهذا من الأدلة على أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تعتمد على نظام المعايير في بناء مناهج التعليم عامة ومناهج اللغة العربية خاصة. وهذه صفة جيدة لمناهج اللغة العربية، إذ أنها جزء من منظومة المناهج العمانية التي تسير وفق رؤية المعايير الدولية؛ لتواكب التطورات التربوية والاجتماعية والإنسانية والسياسية، وكذلك لتواكب التطور العالمي في المعرفة والمهارة والكفاءة المطلوبة من خريج التعليم في اللغة العربية في ضوء نظرية المعايير التربوية في المناهج الدراسية، التي باتت تحفّز على التنافسية المعيارية العالمية نحو جودة التعليم.

وتعتبر وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ واحدة من الشواهد الدالة على أن سلطنة عمان تعتمد في بناء مناهج اللغة العربية على فلسفة المعايير التربوية، وقد تضمنت هذه الوثيقة المعايير العامة التي تُبنى وتطور وتقوّم مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى والحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوئها، وتضمنت توضيحا إجرائيا لهذه المعايير بصورة عامة لكل مرحلة دراسية، ومن ثم بصورة خاصة لكل صف دراسي، كما تضمنت توضيحا لكيفية مساهمة مناهج اللغة العربية في الحلقتين الأولى والثانية في تحقيق هذه المعايير، واشتملت أيضا على المخرجات التعليمية المصوغة لقياس تحقق هذه المعايير، وتضمنت كذلك خريطة مواضيع مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩. وتعتبر هذه الوثيقة تخصصية ومعيارية بما تضمنته من معايير ومخرجات وخرائط، تندرج تحتها المعارف والمهارات والقيم لكل صف دراسي.

وقد تم بناء وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ استنادا على عدد من المحاور، كما جاء في وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ ث، ص. ٣-٤).

١. فلسفة التربية في سلطنة عمان، والتي تركز على المبادئ الآتية:

أ) تحقيق النمو المتكامل المستمر للفرد.

ب) تأكيد الأصالة والهُوية العمانية.

ج) تحديث المجتمع والتعامل مع تكنولوجيا العصر.

د) تبني منهج التفكير العلمي في الحياة والتكيف مع المستقبل.

هـ) التوجه النوعي في أساليب التعليم والتعلم.

و) تنمية الميول العاطفية ورعايتها.

٢. نتائج الدراسات الدولية والوطنية، كدراسة البنك الدولي، والدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة pirls، ونتائج التحصيل الدراسي التي زودت واضعي الوثيقة بالموجهات عند صياغة المعايير وتحديد المخرجات المناسبة لقياسها.

٣. توصيات الندوات، مثل: ندوة التعليم في سلطنة عمان الطريق إلى المستقبل المنعقدة في العام ٢٠١٤، التي عقدت من قبل مجلس التعليم في سلطنة عمان،

وندوة اللغة العربية الثانية بعنوان القراءة تعليما وتعلما المنعقدة في العام ٢٠١١، وندوة اللغة العربية الثالثة الكتابة تعليما وتعلما المنعقدة في العام ٢٠١٥، التي عقدت بتنظيم من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. وكذلك توصيات المؤتمرات ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم، مثل: مؤتمر تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان المنعقد في العام ٢٠٠٢، ومؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم المنعقد في العام ٢٠١٩. وقد أكدت توصيات هذه الندوات والمؤتمرات ضرورة تمكن الطالب المتعلم من جميع المهارات اللازمة له في القرن الحادي والعشرين، والتي من بينها مهارات اللغة العربية كافة، من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، ومعالجة صعوبات القراءة والكتابة، وتطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والإنماء المهني للمعلمين.

٤. وظيفية اللغة: من خلال إدراج موضوعات ذات صبغة تلامس حاجات الطالب اليومية، وتساعده على اكتساب المهارات اللغوية التي توجه مسيرته في الحياة، وينطبق ذلك على كل مهارات اللغة وفروعها.

٥. مهارات القرن الحادي والعشرين: المتمثلة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وحل المشكلات والاستقصاء والابتكار والتأمل والتقييم والتقدير والتعاون والتعلم مدى الحياة ومواكبة مستجدات العصر وريادة الأعمال...، وتستطيع مناهج اللغة العربية أن تلبي كل هذه المهارات بصورة جيدة على مدار سنوات الدراسة.

٦. المفاهيم العامة: لكون اللغة العربية ليست بمعزل عن بقية المواد الدراسية، فهي تشترك معها في عدد من المفاهيم العامة، وهذه المفاهيم موزعة على جميع الصفوف الدراسية، وبما سيتناسب وكل صف دراسي ويتوافق مع مجالات مناهج اللغة العربية. ومن هذه المجالات التربية البيئية والصحية والنفسية والاجتماعية والمعلوماتية والإعلامية والمرورية والمواطنة وحقوق الإنسان والطفل والمرأة...

يتضح مما تم اقتباسه من إشارات مرجعية من وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ أن هذه الوثيقة حديثة النشأة والتكوين، وأنها جاءت بناء على حاجة

ماسة للتطوير والإبداع في بناء مناهج اللغة العربية، وأنها تضمنت رؤية أعمق في تسلسلات بناء مناهج اللغة العربية وفق منظومة المعايير. وبالتالي يُتوقع لهذه التجربة أن توصل إلى مخرجات تعليمية أكثر تمكنا في مهارات اللغة العربية، كما أنه من المتوقع أن تسهم في إثراء مدخلات البيئة التعليمية من خلال تطبيق الأنشطة الصفية وغير الصفية والوسائل التي يتطلبها تنفيذ المناهج الجديدة والاستراتيجيات التي يجب أن ترتقي إليها المناهج الحديثة في تدريسها، ولعل الفائدة الأكبر بالنسبة للطلبة أن تقدم لهم مدخلات تعليمية واضحة تماما عليهم أن يتتبعوا مسيرتهم التعليمية في ضوئها، وبالتالي فهذا الأمر يسهّل قياس مؤشرات المخرجات التعليمية، وهي من جهة أخرى تفيد أولياء الأمور في التعرف على مستويات الأداء المطلوب تحقيقها بصورة أفضل لدى أبنائهم وبصورة إجرائية؛ مما يساعدهم على متابعة مستويات تحصيل أبنائهم وتقديم الدعم المناسب لهم في مسرة تعلمهم.

وأشارت وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٨ ث، ص. ٥-٦) إلى أن المحاور التي بُنيت عليها الوثيقة، قد انعكست بصورة مباشرة على بناء مناهج اللغة العربية وصياغة معاييرها ومخرجاتها، ويتضح ذلك في الجوانب التالية:

١. تقسيم مهارات اللغة العربية ومعارفها إلى ثمانية مجالات، هي: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والكلمة والجملة، والأدب والنصوص، والبلاغة، والعروض، وتفرع من كل مجال موضوعات أخرى حسب طبيعة كل مجال.

٢. التكامل بين مجالات اللغة العربية: من خلال الربط بين المجالات المتقاربة كالقراءة والكتابة، فما يتعرض له الطالب في دروس القراءة من أنماط مختلفة للنصوص كالسرد القصصي والمقال والتقرير يكون من ضمن أنماط الكتابة في الصف ذاته.

٣. تهيئة المجالات التي تدرس في الصفوف العليا كالبلاغة والعروض من خلال تضمين بعضها في مجالات أخرى. فمثلا تضمنت وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩ في الحلقة الثانية بعض مهارات البلاغة في مجالي القراءة

والأدب والنصوص، وهي تدرس بتعمق في الحلقة الثالثة، أي الصفوف ١٠-١٢.

٤. استحداث مهارات الوعي الصوتي في الصف الأول؛ نظرا لأهميتها في الدراسات التربوية الحديثة.

٥. استيعاب جميع مهارات القراءة الجهرية والصامتة في الصفوف ١-٩، والتخطيط لأنْ تكون صفوف الحلقة الثالثة ١٠-١٢ صفوفا تتعامل مع قضايا فكرية واجتماعية وإنسانية وتعليمية متنوعة تتناسب وحاجة المتعلم.

٦. التركيز على مهارات تحليل النص الأدبي في الصفوف ١-٩ عن طريق نصوص مجتزأة، واستشراف أن تكون صفوف الحلقة الثالثة ١٠-١٢ مركزة غالبا على التعامل مع نصوص أدبية مكتملة كالروايات والمجموعات القصصية، ....

٧. الاقتصار في موضوعات النحو والصرف على الموضوعات الوظيفية الأكثر استعمالا وشيوعا، مع توزيعها توزيعا منطقيا يتناسب مع تدرج المفاهيم النحوية والصرفية في الصفوف ١-٩، والتركيز في صياغة مخرجاتها على هذا الأساس، في حين أنها تتعمق بصورة أكثر تفصيلا في الحلقة الثالثة.

٨. الاقتصار في علم العروض على البحور الشائعة، وعدم الخوض بعمق في الزحافات والعلل، وترك ذلك لمراحل الدراسة الجامعية في مرحلتها الأولى.

ومما سبقت مناقشته في البنود ١-٨ أعلاه يتضح أن مسار بناء مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان قد اتخذ مسارا أكثر إجرائية من خلال التفاصيل الدقيقة التي تضمنتها وثيقة معايير مناهج اللغة العربية، وقد أدى ذلك إلى توزيع الخطط والمحتويات الدراسية في السلاسل التعليمية بصورة أكثر منطقية. ومن خلال خبرة الباحث في الحقل التعليمي التربوي في سلطنة عمان، ومن خلال مراجعة تقرير الإنماء المهني السنوي لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)، وكذلك من خلال مراجعة التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان ٢٠١٨ (مجلس التعليم، ٢٠١٨ب)، فإن أروقة وزارة التربية والتعليم تشهد حراكا نشطا؛ لترسيخ العمل بوثائق المعايير في المناهج عامة وفي مناهج اللغة العربية خاصة، ومن أمثلة ذلك الحراك التدريبي الفاعل في خطط

الإنماء المهني؛ لتهيئة المعلمين الأوائل والمعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس ومساعديهم وأصحاب الوظائف الفنية كمشرفي المختبرات ومراكز مصادر التعلم، وكذلك العاملين في المديرية العامة لتطوير المناهج بدوائرها المختلفة؛ للعمل بما تقتضيه وثائق المعايير.

ويتضح من خلال مراجعة بعض الوثائق المعمري (٢٠١١، ص.٥٤) أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان قد بدأت التحضير لمشروع المعايير كتطوير للعمل التربوي في مسارات المناهج منذ فترة تجاوزت الخمس سنوات، وهذا الأمر أعطاها فرصة دراسة الموضوع بتروٍ، والتهيئة له بصورة تدريجية في أوساط الحقل التربوي، والاستعانة بالخبرات الدولية البارزة من أجل البدء بصورة صحيحة في هذا المشروع.

ويعتبر قرار وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان الشروع في هذا التطوير التربوي والعمل بموجبه في بناء المناهج الدراسية وفق أنظمة المعايير المقننة بما يتوافق والبيئة التربوية العمانية قرارا صائبا، فهو تطوير تربوي مطلوب لأهميته على مستوى العالم أجمع. وقد أشار ولز و بوندي Wiles & Bondi (٢٠١٥، ص.١٩٧) في كتابهما تطوير المنهج دليل للممارسات عند التحدث عن المنهج المستند إلى المعايير The Standards Based Curriculum إلى ضرورة سرعة تبني الأنظمة التربوية في العالم مشروع المعايير في بناء المناهج الدراسية؛ لما لها من نتائج إيجابية على المخرجات التعليمية، والتخلي شيئا فشيئا عن المشاريع القائمة على الرؤى التقليدية، مثل مصفوفة المدى والتتابع؛ لأن تأثيرها محدودا في مخرجات العملية التعليمية، وقد أشارا إلى أن الدول التي عملت بهذه الرؤية حققت تقدما كبيرا في مخرجات التعلم على المستوى العالمي، وأعطيا مثلا على ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية.

وعلى هذا الأساس فقد أشاد مجلس التعليم في تقريره السنوي عن التعليم في سلطنة عمان بأن التعليم قد حقق تطورات جيدة على مختلف الأصعدة، ومنها المناهج التي تعتمد وزارة التربية والتعليم في بنائها على وثائق معايير حديثة، مما يعني مزيدا من الجودة التعليمية (مجلس التعليم، ٢٠١٨،ص.١٦).

٣- الصورة الوصفية العامة لمقررات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم بسلطنة عمان

أ) أسماء المناهج الدراسية التي يدرسها الطلبة في الصفوف ١-١٢ وعدد الحصص المخصصة لها.

تولي وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان مناهج اللغة العربية اهتماما بالقدر الذي تستحقه في منظومة العملية التربوية؛ إذ أنها مناهج اللغة الأم، والتي يمتد تأثيرها على بقية المناهج الدراسية الأخرى. وتتولى المديرية العام لتطوير المناهج أمر المنهج المدرسي سواء من حيث التخطيط له أو التطوير أو التقويم، أو إنتاج المحتوى الإلكتروني المساند أو الوسائل التعليمية المرافقة. وتشتمل المديرية العامة لتطوير المناهج على ثمانية تقسيمات أساسية، ومنها: دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية، ويندرج تحتها أربعة أقسام أحدها قسم تطوير مناهج اللغة العربية الذي يتولى عدة أمور تتعلق بمناهج اللغة العربية، ومنها: إعداد وتطوير وتقويم مناهج اللغة العربية وأدلة تعلمها، وإعداد الخطط الدراسية الخاصة بجميع مناهج اللغة العربية، كما يقوم بإعداد المذكرات والنشرات التي تسهم في تجويد عملية تطوير مناهج اللغة العربية وتقويمها وتدريسها، ويسعى أيضا إلى إحصاء التحديات التي ترافق تدريس مناهج اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها، كما تتضمن المديرية العامة لتطوير المناهج بالإضافة إلى دائرة تطوير مناهج العلوم الإنسانية دائرة المحتوى والتعليم الإلكتروني، ودائرة تقويم المناهج، ومركز إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية، ومكتب دراسات وتطوير المناهج. ولكل منها اختصاصات منصوص عليها في الهيكل التنظيمي للمديرية العامة لتطوير المناهج، وتصب جميعها من خلال تحقيق اختصاصاتها في خدمة المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ت). ويتضح من خلال قراءة تقسيمات المديرية العامة لتطوير المناهج أن تصميم وتخطيط وتطوير وتقويم مناهج اللغة العربية وأدلتها وأنشطتها التعليمية ووسائلها المساندة للتعلم ومرافقات تعلمها من محتويات إلكترونية ووثائق مساندة، يسير وفق استراتيجية مرسومة بوضوح من حيث تحديد المهام والاختصاصات، وقد أدى هذا الأمر إلى سلاسة التنفيذ وانضباطه بظهور سلسلة من مناهج اللغة العربية للصفوف ١-١٢ تعتبر جميعها حديثة.

ويوضح الجدول (١) أسماء المناهج الدراسية للغة العربية التي يدرسها الطلبة في الصفوف ١-١٢ وأدلة المعلم لها، كما ورد في دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ أ)، أما بالنسبة لعدد الحصص الدراسية لكل صف ولكل مرحلة تعليمية فهو مسترجع من النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ج).

جدول (١) أسماء المقررات الدراسية للغة العربية وأدلة المعلمين وعدد الحصص لها

الحلقة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	الحصص الأسبوعية	مجموع الحصص
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤	**الأول**	- حروف لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - حروف لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الأول - دليل المعلم لكتاب حروف لغتي - كتاب القراءة ج١ - الفصل الدراسي الأول - كتاب القراءة ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب القراءة - كراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي.	٢٠١٨	١٢	٤١ حصة في الأسبوع
	الثاني	- أحب لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - أحب لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب أحب لغتي	٢٠١٨	١٢	
	الثالث	- أحب لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - أحب لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - كراسة الخط العربي - دليل المعلم لكتاب أحب لغتي	٢٠١٨	١٠	
	الرابع	- أحب لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - أحب لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - كراسة الخط العربي - دليل المعلم لكتاب أحب لغتي	٢٠١٧	٧	

الحلقة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	الحصص الأسبوعية	مجموع الحصص
الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ٥-٩	الخامس	- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول - دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني - لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني - دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني	٢٠١٨	٧	٣٨ حصة في الأسبوع
	السادس	- لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول - دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني - لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني - دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني	٢٠١٨	٧	
	السابع	- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني - كراسة الخط العربي - دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة	٢٠١٧	٦	
	الثامن	- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة	٢٠١٨	٦	
	التاسع	- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة	٢٠١٧	٦	

الحلقة	الصف	اسم المنهج الدراسي	السنة	الحصص الأسبوعية	مجموع الحصص
التعليم ما بعد الأساسي ١٠-١٢	العاشر	- لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول - لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة	٢٠١٨	٦	
	الحادي عشر	- المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج١ - المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج٢ - المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض - دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد	٢٠١٨	٦	١٢ حصة في الأسبوع
	الثاني عشر	- المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج١ - المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج٢ - المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض - دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد	٢٠١٨	٦	

يتضح من الجدول (١) أن مجموع الكتب الدراسية للصفوف ١-١٢ في اللغة العربية قد بلغ اثنين وثلاثين كتابا، عشرة منها في الحلقة الأولى، وأربعة عشر كتابا في الحلقة الثانية، وثمانية كتب في التعليم ما بعد الأساسي، كما بلغت أدلة المعلمين خمسة عشر دليلا، خمسة منها للحلقة الأولى، وسبعة للحلقة الثانية، وثلاثة في التعليم ما بعد الأساسي. في حين أن كراسات الخط العربي بلغت ثلاث كراسات الأولى للصف الثالث والثانية للصف الرابع والثالثة للصف السابع. وتتضمن هذه المناهج الدراسية مختلف المعارف والاتجاهات والمهارات التي يفترض أن يدرسها الطالبُ على مدار اثنتي عشرة سنة في مناهج اللغة العربية، كما تغطي جميع مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتفسح مجالا واسعا لتغطية النصوص الأدبية، وتاريخ الأدب، والبلاغة من معانٍ وبيان وبديع، والعروض، والنحو والصرف والإملاء، والمطالعة بشقيها المنظمة في المناهج والمطالعة الإثرائية.

ب) طريقة تنظيم المحتويات في مناهج تعليم اللغة العربية وفلسفتها في سلطنة عمان

١. الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤

تصنف مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤ إلى أربعة مستويات تراكمية حسب الصفوف الدراسية، ويمكن استعراضُ طريقة تنظيم المحتوى فيها اعتمادا على النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية وفقا للخطة الدراسية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ الصادرة عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ج، ص. ٥ -١١).

أ) الصف الأول، ويتضمن كتابين اثنين: كتاب حروف لغتي في جزأين؛ ليسهل حمله على الطالب. يضم دروس التهيئة اللغوية في تعليم حروف اللغة العربية مرتبة وفق الطريقة الجزئية (أ - ب - ت - ... ي)، من جهة اسم الحرف ورسمه في مختلف صوره وهيئاته، ونطقه على وجوهه المختلفة، كما يتضمن الكتابُ جملة من القضايا الإملائية الأساسية التي تهيئ الطالب للقراءة والكتابة على وجه أفضل، مثل: الشدة والتنوين والتاء المفتوحة والمربوطة، وقد حفل الكتابُ بالصور والرسوم والألوان والأشكال؛ ليكون التعلم مرحا ووظيفيا يستند إلى الذاكرة البصرية، وإلى نفس الطفل الراغبة في التنوع، كما أنه يستند على المشاركة والتفاعل الإيجابيين؛ فعلى صفحاته يكتبُ الطالب ويلون ويقرأ ويشاهد الصور والرسوم. أما الكتاب الثاني فهو كتاب القراءة، ويضم أربعة محاور: أسرتي، وبيئتي، ومدرستي، وصحتي، وقد بُني في جزأين صغيرين؛ ليكون خفيف الحمل، ويبدأ تنفيذه في الفصل الدراسي الثاني، ينطلق الطالبُ فيه بتعلم القراءة من نصوص قرائية متدرجة في طولها، مع مراجعة الحروف التي درسها في مرحلة التهيئة، وبهذا يكون قد جمع الكتابُ بين الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، وهو في محتواه يحاول التأسيس لمهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ويساعد الكتاب الثاني على ربط مكتسبات الكتاب الأول الذي درسه الطالب وتوظيفها بصورة تكاملية ترابطية.

ب) الصف الثاني، ويتضمن كتابين اثنين لكل فصل دراسي كتاب، وهدفه الأساسي تحسين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى الطلبة، وهي مهاراتٌ بدأ التدريب عليها في الصف الأول، ويبدأ بمراجعة أولية لأبرز ما مر به الطالب في الصف الأول من معارف وقيم ومهارات، وقد اهتم كتاب الصف الثاني بإعطاء نصيب وافر للارتقاء بالخط العربي عبر التدريب على رسم الحروف رسما صحيحا، بحيث يأخذ كل حرف في الكلمة حقه من المساحة الزمنية والمكانية عند الكتابة، وفي الوقت نفسه اعتنى بتنمية مهارة التحدث باللغة العربية السهلة، كما اهتم بالإملاء غير المنظور مع الارتقاء التدريجي في عدد الكلمات، وقد اعتمد الكتابُ على التعامل مع النصوص القرائية ككل لا يتجزأ.

ج) الصفان الثالث والرابع، وتتشابه منهجية التأليف وفهرسة المحتوى فيما بينهما إلى درجة كبيرة؛ لتقارب الصفين من حيث المرحلة الزمنية، مع وجود بعض الاختلافات بما تقتضيه طبيعة المرحلة العمرية لكل صف، فكتاب الصف الثالث يتضمن أربعة محاور، وعدد الدروس في كل محور ثلاثة دروس قرائية، ودرس استماع، ومستند بصري «[1]»، ومحفوظة أو نشيد، وقراءة حرة، مع وجود استمارة تقويم ذاتي لأداء الطالب في نهاية كل محور. في حين أن كتاب الصف الرابع يتضمن ستة محاور، في كل فصل دراسي يدرس الطالب ثلاثة محاور، ولكل محور موضوع موحد يمثل النواة التي تجتمع حولها الفقرات والدروس والأنشطة، كما أن كل محور يتضمن العناصر التالية: نص استماع، ومستند بصري، ونصوص قرائية، ودروس في النمط اللغوي من النحو أو الصرف، ودروس في النمط الإملائي، ودروس في الخط، ودروس في التعبير، ومحفوظة أو نشيد، وقراءة حرة.

---

١) المستند البصري: يتصل بحياة المتعلم بدرجة كبيرة؛ ولذا تم استثماره لتطوير مهارات التواصل الشفوي والكتابي عند الطالب، مثل: اللوحات الإعلانية، والرموز والإشارات التي تمتلئ بها الشوارع، والشعارات، والرسوم الساخرة، وبطاقات الدعوة، وأغلفة الكتب، ومجلات الرسوم وغيرها من المستندات التي تحيط بالطالب في الحياة اليومية، ويجب أن يكون المستند البصري مرتبطا ارتباطا كبيرا بموضوع المحور.

ومن خلال تحليل مناهج الحلقة الأولى ١-٤ يمكن استنتاج النقاط التالية كموجهات أساسية لتلك المناهج:

١. جميع الكتب مزودة بأدلة تعليمية تساعد المعلمات على تفهم محتويات الدروس بصورة أفضل، مع تحديد للأهداف العامة والخاصة لكل محور دراسي، وتتضمن هذه الأدلة مدخلات إثرائية يمكن أن تساعد على تنفيذ المنهاج بصورة أكثر نضجا، مثل: الإجابة عن بعض التساؤلات المطروحة في الكتاب، أو الإرشاد إلى أساليب وطرائق تدريسية حديثة لتنفيذها في القاعة التدريسية.

٢. جميع الكتب مدعومة بمحتوى تعليمي إلكتروني، معد خصيصا لهذا الشأن يساعد على تنفيذ المنهاج بصورة أفضل، مثل نصوص الاستماع، والنصوص القرائية، والمحتوى الإلكتروني التفاعلي الذي يحبب الطلبة إلى التعلم.

٣. جميع الكتب مدعومة بكراسات مساندة تتناسب وعمر الطالب؛ بهدف ترسيخ المعرفة وفق المنهج الوظيفي، مثل كراسة الخط، وكراسة النشاط، وكراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي للصف الأول، وهذه تساعد الطالب كثيرا على الاحتفاظ بأثر التعلم لأطول فترة ممكنة.

٤. جميع المحتويات تم اختيارها في ضوء الاحتياجات المعرفية والنفسية والتربوية والمهارية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية، وتنبني هذه المحتويات على محور موحد يمثل النواة التي تجتمع حولها الفقرات والدروس والأنشطة، وفي ضوئه توضع موضوعات الاستماع والمستند البصري ونصوص القراءة...؛ حتى تشكل بنية واحدة في معالجاتها في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

٥. جميع المناهج تخضع لاستراتيجية تقويم تعلم حديثة تكاملية في منظومتها تتناسب مع طبيعة التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤، تضمنتها وثيقة تقويم تعلم التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٦. تم بناء جميع هذه المناهج وفق المدخل الوظيفي الذي يركز على المنحى الذي تتطلبه الحياة اليومية للطالب، إذ أن المحتوى يتم اختياره وتنظيمه بما يخدم مستقبل حياة الطالب ويوجه مسيرته في معترك الحياة اليومية، وبهذا المنظور

فإنه ينظر إلى اللغة على أنها ذات وظيفة اجتماعية، تجعل الاتصال اللغوي فاعلا لتدارس الشئون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه. وهي في الوقت نفسه توظف المدخل التكاملي؛ فجميع الدروس في جميع الكتب تتكامل فيما بينها من حيث الوظيفة لتحقيق الغايات المخطط لها، فمثلا دروس الصف الأول تتكامل فيما بينها لتحقيق الوظيفة اللغوية على المستوى العمودي، وفي الوقت نفسه تتكامل مناهج الصفوف الأربعة على المستوى الأفقي؛ لتحقيق الوظيفة اللغوية المخطط لها في بنية الأهداف العامة والخاصة. ويتصف هذا التكامل بأنه تكامل منظم مخطط له في المناهج وليس عشوائيا. ويؤكد بعض التربويين على ضرورة التناسق بين المداخل الوظيفية والمداخل التكاملية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريسها، ويتم ذلك عن طريق عرض المحتوى التعليمي بصورة وظيفية تكاملية ذكية على مستوى الصف الواحد وعلى مستوى الصفوف الأخرى في الحلقة التعليمية نفسها (الغول، ٢٠٠٩، ص. ١١٥).

٧. تراعي هذه المناهج ١-٤ في طرائق تدريسها مختلف أساليب التعلم، ولكنها تركز على التعلم الحس حركي بصورة أكبر، وبما يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للطلبة في الصفوف ١-٤، ومعنى ذلك أنها مناهج حية من حيث التفاعل الحسي الحركي، وتركز على الحواس والحركة كقناة من قنوات التعلم الفاعل؛ ولذلك فإن الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية في هذه المناهج يغلب عليها طابع العمل والبناء والتصميم والتشكيل والحراك، فمثلا يتعلم الطالبُ في الصف الأول الحروف الهجائية عن طريق تشكيلها بالصلصال، كما تعتبر المشاريع التعليمية الصغيرة واحدة من أبرز نماذج التعلم في هذه المرحلة، ومن أمثلة ذلك درس مصنع التمور والمكواة الكهربائية في الصف الثاني الأساسي، ودرس المسجد الأقصى وازرع ولا تقطع في الصف الثالث الأساسي، حيث يعمد المتعلم بمساعدة المدرسة والأسرة إلى بناء مشاريع تعليمية صغيرة لهذه الدروس، ويمكن من خلال هذه المشاريع تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية، وهذا النوع من التعلم يساعد على بقاء أثر التعلم لدى الطالب لأطول فترة زمنية ممكنة.

٢. الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ٥-٩

تصنف مناهج اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ٥-٩ إلى خمسة مستويات تراكمية حسب الصفوف الدراسية، ويمكن استعراض طريقة تنظيم المحتوى فيها اعتمادا على النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية وفقا للخطة الدراسية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ الصادرة عن المديرية العامة لتطوير المناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ج، ص. ١٧ - ٢٠).

أ) **الصفان الخامس والسادس**، وتمثل مناهجهما نقلة نوعية جديدة جيدة من حيث منهجية التأليف في مناهج تعليم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتتبع منهجية التأليف في هذين الكتابين نظام المحاور المبني على المنهج المحوري، وفي ضوء المحور تتحدد موضوعات الاستماع والتحدث والنصوص القرائية والشعرية والتعبير وغيرها من محتويات المحور الذي جاء ليلبي بصورة أفضل حاجات المتعلمين وميولهم ويراعي اهتماماتهم وخبراتهم، ويربط المادة العلمية النظرية والتطبيقية ببيئة الطلبة ومجتمعهم. ويتألف كل كتاب من ستة محاور، ثلاثة منها في الفصل الأول ومثلها في الفصل الثاني، وقد تم اختيار هذه المحاور في ضوء الاحتياجات المعرفية والنفسية والتربوية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية، وقد جاء الجزء الثاني من كل كتاب مكملا مسيرة الكتاب الأول في القضايا التي تهم المتعلمين وتتصل بحياتهم. ويمكن استعراض الكتابين: مهاراتي في القراءة ومهاراتي في الكتابة للصفين الخامس والسادس في منزلة واحدة؛ لتقارب منهجية التأليف والإخراج الفني بينهما إلى درجة كبيرة.

أولا- كتاب مهاراتي في القراءة: وينبني كل محور فيه على المهارات الآتية:

١. درس الاستماع: وينبغي أن يكون موضوعه منسجما مع عنوان المحور الذي ينتمي إليه، ومتوافقا مع مكونات المحور الأخرى، وأن يكون مناسبا في حجمه وتعقيداته المعرفية والمهارية مع العمرين العقلي والزمني للطلبة، كما يجب أن يكون قابلا للفهم والاستيعاب والتحليل والاستنتاج والتقويم.

٢. درس التحدث: جاء موضوعه منسجما مع عنوان المحور الذي ينتمي إليه، ومتوافقا مع مكونات المحور الأخرى، من خلال مستند بصري يثير مهارة

التحدث بالنقاش والحوار والتعبير الشفوي كالصور مثلا أو الإعلانات أو اللوحات الفنية.

٣. دروس قرائية نثرية: وعددها ثلاثة دروس، منسجمة مع عنوان المحور الذي تنتمي إليه، ومتوافقة مع مكونات المحور الأخرى، تتنوع في سرديتها بين القصصية، والوصفية، والحوارية، والتفسيرية، والإرشادية، والقصص العالمية. وتنبني معالجة النصوص القرائية على الأنشطة الآتية:

- أتصفح النص: يقوم الطالب بتصفح النص القرائي بالنظر في عنوانه والصور المرافقة له وحواشيه؛ لتوقع فكرته العامة وتعرف هُويته من حيث مصدره ومؤلفه ونوعه، وينفذ هذا التصفح قبل مرحلة تحليل النص أو قراءته.
- ثروتي اللغوية: هي مجموعة الأنشطة المتعلقة بالمعالجات المعجمية، هدفها إثراء الحصيلة اللغوية للطالب، من خلال التعامل مع المفردات والتراكيب التي يتضمنها النص القرائي، مثل البحث عن معنى كلمة، أو مرادفها، أو مضادها، أو وضعها في جملة توضح معناها، وهذا السلوك التعليمي يجعل الطالب متفاعلا مع النص المعالج.
- أناقش وأحلل: هي مجموعة من الأنشطة ترتبط بعمليات القراءة، وتكون مركزا لفهم النص وتحليله بمستويات متدرجة في الفهم القرائي، ومتنوعة بين الأسئلة المقالية والموضوعية، ومتدرجة حسب مقتضيات تحليل النص القرائي، ويكون بعضها عاما لمختلف المعالجات كاستخراج الأفكار والمعلومات والاستنتاجات وبعضها خاصا بنمط النص القرائي كالحوار والتفسير والسرد والوصف.
- أتوسع: وهو نشاط واحد في الغالب يكون مرتبطا بالنص بشكل عام؛ بهدف توسيع فهم المقروء لدى الطالب، وفتح آفاق الاطلاع والبحث بما يعزز فهم النص المقروء، ويتضمن ثلاثة جوانب: أولها نصا شعريا يتم اختياره ضمن نطاق المحور، وتتشابه معالجاته مع معالجات النص القرائي، والفارق هنا يكمن في الأنشطة التي تتعلق بموسيقى الشعر وأجزاء البيت وعاطفة

الشاعر والأساليب البلاغية بما يتناسب ومستوى الطلبة في الصفين الخامس والسادس. أما الجانب الثاني فيتضمن محفوظة أو نشيدا، ويتم اختياره انطلاقا من موضوع المحور، ويخصص للحفظ والفهم والاستيعاب والعمليات العقلية العليا. في حين أن الجانب الثالث يتضمن تطبيقا مهما لممارسة مهارة القراءة الحرة في النطاق العام للمحور، مع مساعدة المعلم في اختيار المقروء.

ثانيا- كتاب مهاراتي في الكتابة: وينبني كل محور فيه على المهارات الآتية:

١. ثلاثة دروس نحوية: ويتعامل المنهج معها من منظور البعد التراكمي للمعرفة؛ بمعنى أن المفاهيم النحوية الجديدة تنبني على ما سبق دراسته؛ ولذلك يوجد في أعلى الصفحة من كتاب مهاراتي في الكتابة أيقونة تذكر بما سبقت دراسته من مواضيع ذات صلة بالموضوع الجديد المقرر دراسته، ويتضمن المحور الواحد درسين اثنين يتناولان ظواهر نحوية جديدة ودرسا ثالثا تطبيقيا، وينبني الدرس النحوي وفق المراحل التالية: أقرأ وألاحظ - أستنتج - أوظف. ومن مرحلة (أقرأ وألاحظ) ينطلق الدرس النحوي من خلال نص قرائي تتجلى فيه الظاهرة النحوية، بما يساعد على تحقيق غرضين: أولهما أن النحو ليس علما نظريا مجردا، بل إنه مرتبط بالنص والمعنى، وثانيهما تدريس النحو بالأسلوب الوظيفي. وتتضمن الملاحظة تدريبا على آلية الملاحظة العلمية بحيث يعرف الطالب متى يبدأ الملاحظة ومتى ينتهي منها، وما هي الأبعاد التي يركز عليها في ملاحظته، وكيف يدون استنتاجات ملاحظته، وكل هذا يساعد على استقراء القواعد النحوية بأسلوب سهل ممتع وطريقة وظيفية نافعة. أما المرحلة الثانية فهي (أستنتج) ويستنتج الطالب هنا خلاصة القراءة والملاحظة، ويقوم بتدوينها في حيز مكاني مخصص وبأسلوب وظيفي. في حين أن المرحلة الثالثة هي (أوظف) وفيها يوظف الطالب المكتسب النحوي من خلال الأنشطة التفاعلية الوظيفية.

٢. ثلاثة دروس إملائية: وتسير على سياق الدروس النحوية وبالمنهجية ذاتها مع إضافة عنوان أكتب ما يملى عليّ، وهنا يملي المعلم على الطلبة فقرة إملائية اختبارية تركز على المفردة الإملائية، بينما يقتصر الدرس الثاني على تمارين تطبيقية

للمفردة الإملائية، أما الدرس الثالث فيكون خاصا بالإملاء الاختباري لجميع ما درسه الطالب من مفردات إملائية.

٣. درسان في الخط العربي: يواصل الطالب هنا دراسته بالتدريب على مهارات الكتابة بخط النسخ، ومن ثم في الفصل الثاني يبدأ التدريب على مهارات الكتابة بخط الرقعة، وكل ذلك يتم وفق مصفوفة منهجية لتوزيع الحروف وتدرجها.

٤. أربعة دروس في التعبير الكتابي: ويمثل هذا العنصر خاتمة المطاف، ويفترض أن تظهر فيه مكتسبات الطالب المعرفية من خلال دراسته للمحور كاملا، سواء في الأنماط النحوية أو الإملائية أو المعجمية، أو القرائية؛ ليبرهن على كفاءته في التعلم من خلال دروس التعبير، وهنا يشترط أن يكون الموضوع التعبيري مرتبطا بالعنوان العام للمحور، وأن يكون نمط التعبير محاكاة لما درسه الطالب في النص القرائي، فإذا درس حوارا يكتب تعبيرا في نص حواري، وهكذا.

ب) **الصفوف ٧-٩**: يتكون منهج كل صف دراسي من كتابين اثنين الكتاب الأول للفصل الدراسي الأول والكتاب الثاني للفصل الدراسي الثاني، ويقعان تحت مسمى لغتي الجميلة، وتنبني منهجية التأليف في هذه المناهج على أنظمة الوحدات الدراسية، وتتضمن كل وحدة دراسية عددا من الدروس تتراوح بين ٥-٦ دروس، فيها أساسيات مشتركة بين الوحدات الدراسية فالدرس الأول في جميع الوحدات الدراسية وفي جميع الكتب يكون للقراءة بنوعيها، والدرس الثاني يكون للأنشطة النحوية والصرفية، والدرس الثالث يكون للأنشطة الإملائية، في حين تتراوح بقية الدروس ٤-٦ في كل وحدة بين الخط أو التعبير الشفوي أو الكتابي أو الاستماع أو النصوص الأدبية. وتحظى هذه الكتب بفترة تطبيق طويلة نسبيا؛ مما جعلها مستقرة، إلا أنها ليست جامدة في تكرار طبعاتها، إذ يُلاحظ في كل طبعة من طبعاتها الأخذ بالتصحيحات والتعديلات المقترحة من قبل الحقل التربوي، وكذلك الأخذ بتوصيات الدراسات التقويمية لهذه المناهج؛ ولذلك فهي في صيغة جيدة ومحبوبة من حيث المحتوى الدراسي وطريقة اختياره وتنظيمه، كما أنها تتصف بالشمول والتوازن وتراعي لخصائص الطلبة في هذه المرحلة العمرية، ويكاد أن يكون الإخراج الفني لها في أوج ذروته؛ نتيجة لمرورها بدورة تطبيق جيدة في الحقل التربوي.

كما يبدو واضحا أن النقلة النوعية التي تشهدها العملية التربوية في سلطنة عمان قد أحدثت الكثير من التغيرات على مناهج تعليم اللغة العربية خاصة، إذ جاءت تلك المناهج الدراسية متسمة بالحداثة والمرونة، والتوافق في موضوعاتها مع تطلعات الطلبة في هذه المرحلة وخصائصهم في النمو العقلي والنفسي والاجتماعي والتربوي والإنساني؛ مما ينتج عنه شخصية متكاملة في جميع أبعادها، كما أن هذه المناهج عززت وبصورة واضحة مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين مثل: القدرة على التعلم المستمر، والقدرة على توظيف التكنولوجيا وتسخيرها في عملية التعلم، والقدرة على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقدرة على مراعاة الأبعاد الإنسانية عامة من خلال المناهج الدراسية بعيدا عن الانغلاق على محيط جغرافي محدود، وتتضح هذه النقاط في تلك المناهج من خلال تغطيتها عبر موضوعاتها ومعالجاتها التعلمية المختلفة بصورة إجرائية، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف التاسع ف٢ من مواضيع تخدم هذا المسار، مثل: عالمية الحضارة الإنسانية، ومحبة الأرض. وما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف الثامن ف٢، مثل: دواؤكم في طعامكم، ورؤيا. وما جاء في كتاب لغتي الجميلة للصف السابع ف٢، مثل: أحب من الناس العامل، عينيك جوهرة فحافظ عليها، وغيرها الكثير من المواضيع التي تضمنتها المناهج الدراسية في هذه المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

٣. الحلقة الثالثة التعليم ما بعد الأساسي ١٠-١٢

تستقبل هذه المرحلة طلبة قد أتموا تسع سنوات من التعليم والتعلم؛ ولذلك يفترض أنهم قد وصلوا إلى مستويات جيدة من الإدراك التحصيلي والذكاء اللغوي؛ نتيجة لما مروا به من خبرات وتجارب ومعارف متنوعة حسب ما بينته الخطط الدراسية في مناهج الصفوف ١-٩، ومن هنا فإن المتتبع لسلسلة مناهج التعلم في الصفوف ١٠-١٢ يجد فيها نقلة نوعية في الخبرات والمهارات والمعارف والقيم، بل وطبيعة تصميم المنهج نفسه بما يتفق وطبيعة هذه المرحلة العمرية؛ فهي تركز في مضمونها على بُعدين مهمين: (الفرد ليكون - الفرد ليعمل) وغير خافٍ على التربويين أن هذين البعدين تندرج تحتمهما أبعاد فرعية كثيرة، مثل البعد الاجتماعي، والبعد التعليمي، والبعد الفلسفي، والبعد الإنساني، والبعد العالمي، والبعد الوطني، والبعد الديني، والبعد اللغوي، ....

من ناحية أخرى لقد جاء تطوير هذه المناهج بناء على توصيات المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان، الذي عقدته وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع منظمة اليونسكو (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ديسمبر). وعند استعراض هذه المناهج فهي كالتالي:

أ) **كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر ويتكون من جزأين**: الأول للفصل الدراسي الأول والثاني للفصل الدراسي الثاني، وبُني على نظام المحاور، وبهذا فهو أقرب إلى نظام التأليف في الصفين الخامس والسادس إلى حد ما (المنهج المحوري)، وفي كل فصل دراسي ثلاثة محاور، وفي كل محور ثلاث وحدات دراسية، وتتضمن كل وحدة أربعة دروس تغطي جميع فروع اللغة العربية ومهاراتها من قراءة جهرية وصامتة، ونصوص نثرية وسردية وأدبية، كما تتناول الأنشطة النحوية والصرفية والإملائية، وتتضمن أيضا دروسا من البلاغة العربية في المعاني والبيان والبديع، والتعبير الشفوي والكتابي، والاستماع، والقراءات الإثرائية، والأنشطة الإثرائية. ويبدو بشكل واضح التطور في محتوى المعرفة وعمقها وتطبيقاتها ومهاراتها بما يتناسب مع طبيعة الطلبة في الصف العاشر.

ب) **المؤنس في الأدب والنصوص والمطالعة والتعبير**: ويُدرس للصفين الحادي عشر والثاني عشر، بواقع أربعة أجزاء، جزآن منه للصف الحادي عشر أحدهما للفصل الدراسي الأول والثاني للفصل الدراسي الثاني، ومثلهما للصف الثاني عشر. وقد بُني كتاب المؤنس وفق أنظمة الأبواب التعليمية، ويتضمن كلُّ باب عددا من المحاور، والدروس فيه ذات صفة وظيفية تكاملية فيما بينها تخدم سياق اللفيف التكاملي الوظيفي لأفق اللغة العربية، يتم تناولها بغزارة علمية تتناسب مع طبيعة التعلم في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وهذه صفة مطلوبة في جميع مناهج اللغة العربية عموما لاسيما في مناهج المراحل العليا. وفي هذا السياق أشار عبد عون (٢٠١٥، ص.٢٧) إلى أن اللغة لكي تؤدي وظيفتها فإنه يجب العناية بتدريس فروعها بصفة ترابطية تكاملية في إطار الوحدة الوظيفية للغة، وأن تتدرج في بعدها المعرفي والمهاري مع تقدم الطلبة في العمرين الزمني والعقلي.

ج) **المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض**: ويُدرس للصفين الحادي عشر والثاني عشر، بواقع كتابين الأول للصف الحادي عشر والثاني للصف الثاني عشر، وينقسم المحتوى التعليمي في كل كتاب منه إلى قسمين اثنين: القسم الأول خاص بالفصل الدراسي الأول، والقسم الثاني خاص بالفصل الدراسي الثاني. وقد بُني كتاب المفيد وفق أنظمة الأبواب التعليمية، ففي الفصل الأول يشتمل كتاب المفيد على أربعة أبواب: الأول في النحو والصرف، وتندرج تحته جملة من الدروس ذات البعد المعرفي والتطبيقي المتعمق بما يتناسب وطبيعة هذه المرحلة، والباب الثاني مخصص للبلاغة العربية من بيان ومعان وبديع، أما الباب الثالث فهو مخصص للعروض، في حين أن الباب الرابع مخصص لنصوص تطبيقية على ما سبقت دراسته في الأبواب الثلاثة السابقة، وهذه من ضمن الالتفاتات الجيدة في تصميم المناهج الدراسية العمانية، إذ يتضمن الكتابُ في نهايته بابا يختص بالتطبيق على ما سبقت دراسته من خلال النصوص الأدبية وبأسلوب المنهج الوظيفي التكاملي بين مختلف الفروع في اللغة العربية، ويؤيد هذه التطبيقات في منهجية التأليف والتدريس ما ذكره سعادة، وإبراهيم (٢٠١٤، ص.٢٧٧) في كتابهما المنهج المدرسي المعاصر حين ناقشا ضرورة أن يشتمل المنهج المدرسي محتويات تطبيقية هدفها ترسيخ المعرفة وتعميقها لدى المتعلمين انطلاقا من الرؤية الوظيفية للنظريات والمفاهيم والحقائق والمهارات التي سبق دراستها ومناقشتها. وهكذا يسير ترتيب المحتوى التعليمي في الفصل الدراسي الثاني، ومثله يسير ترتيب المحتوى التعليمي لكتاب المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض للصف الثاني عشر. ومن خلال تتبع مناهج الصفين الحادي عشر والثاني عشر يمكن الخروج بالتالي:

١. تعمقت هذه المناهج في بنية المعرفة وطبيعتها، وبما يتناسب مع طبيعة التعلم في الصفين الحادي عشر والثاني عشر. وقد بُنيت هذه المعرفة بناء على البُعد التراكمي لما درسه الطالب في الصفوف السابقة وفق سلاسل أنظمة المناهج.

٢. مرّ على تطبيق هذه المناهج فترة زمنية تقدر بحوالي عشر سنوات، مما أكسبها ثباتا جيدا في المحتوى والإخراج الفني.

٣. حظيت هذه المناهج بدورات طباعة متعددة بدأ من الطبعة التجريبية، مرورا بالطبعة الأولى فالثانية فالثالثة، وهذا يعني أنها في كل مرة تحظى بفرصة للتحديث في المحتوى والأنشطة والأساليب، وكذلك من حيث الإخراج الفني.

٤. حظى الكتابان بدليل معلم بُني على أساس من النظرية الوظيفية التكاملية في التعلم، وهذا الدليل يمثل عملية إسناد مهمة للمعلمين والمشرفين التربويين في تدريس المناهج والإشراف على تدريسها، فهو يتضمن تفاصيل جديدة وجيدة تأخذ باليد نحو الأداء الأمثل، مثل: اقتراحه لطرائق تدريس تفاعلية جديدة وفق نظرية التعلم النشط، ومثل اقتراحه لوسائل تعليمية وأنشطة تعليمية مصنفة على أسس علمية تفعل من دور المتعلم في الموقف التدريسي.

٥. حظى الكتابان بوسائل وأنشطة تعلمية مصممة خصيصا لمساندة التدريس الفاعل وفق نظرية التعلم النشط الذي يكون فيه الطالب محورا للعملية التعليمية، مثل الأشرطة السمعية والبصرية والعروض التعليمي والوسائل التفاعلية.

٦. تم بناء جميع هذه المناهج وفق المدخل الوظيفي الذي يركز على المنحى الذي تتطلبه الحياة اليومية للطالب، إذ أن المحتوى يتم اختياره وتنظيمه بما يخدم مستقبل حياة الطالب ويوجه مسيرته في معترك الحياة، وبهذا المنظور فإنه ينظر إلى اللغة على أنها ذات وظيفة اجتماعية، تجعل الاتصال اللغوي فاعلا لتدارس الشئون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه. وهي في الوقت نفسه توظف المدخل التكاملي؛ فجميع الدروس في الكتب تتكامل فيما بينها من حيث الوظيفة؛ لتحقيق الغايات المخطط لها. ويتصف هذا التكامل بأنه تكامل منظم مخطط له في المناهج وليس عشوائيا.

ج) أدلة التعليم وطرائق التدريس لمناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١-١٢

يعتبر دليل المعلم ركنا أساسيا مهما في منظومة المناهج التعليمية، فهو يتضمن المزيد من التفاصيل والإرشادات والمقترحات والرؤى التي يمكن أن تؤدي إلى تدريس المقررات الدراسية بكفاءة عالية، فمثلا يتضمن الدليل تفصيلا في الأهداف التربوية والسلوكية، ويوعز ببعض المقترحات الخاصة بطرق التدريس المتقدمة التي يمكن أن تُتبع، ويساند عملية التعلم باقتراح عدد من الوسائل التعليمية والأنشطة التعلمية، كما أنه يتضمن بعض الإجابات والتوجيهات لبعض التطبيقات التي قد تكون صعبة، وهو في الوقت نفسه يرفد بمعلومات إثرائية وقراءات إضافية كلها تصبُّ في خدمة تحقيق الأهداف المخطط لها. وعند تتبع أدلة المعلمين للصفوف ١-١٢ في سلطنة عمان يمكن الخروج بالنقاط المشتركة الآتية:

١. تتوافر أدلة المعلمين لجميع كتب تعليم اللغة العربية للصفوف ١-١٢، ولقد بلغ عددها وفق دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين الصادر عن المديرية العامة لتطوير المناهج خمسة عشر دليلا، خمسة منها للحلقة الأولى، وسبعة في الحلقة الثانية، وثلاثة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ أ).

٢. حظيت جميع الأدلة بدورات طباعة تحديثية، ولا يصدق عليها أنها جامدة، فهي تتزامن في عمليات التحديث والتطوير مع المناهج التي تساندها، ولعل هذا يبرز بصورة أوضح في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤.

٣. تضمنت جميع هذه الأدلة لاسيما الأحدث منها كدليل الصفين الخامس والسادس معايير التعلم ومخرجاته بصورة إجرائية تفصيلية، وهذا يساعد المعلم أثناء تنفيذ المواقف التدريسية على التركيز بصفة مباشرة على معايير التعلم ومخرجاتها، وتساعده أيضا على وضع هذه المعايير والمخرجات أمام المتعلم؛ ليركز جهده التعليمي عليها بصورة مباشرة، ويقوّم مخرجات تعلمه في ضوئها. ويكاد يجمع أغلبُ المشتغلين في تخطيط المناهج وتطويرها وتقويمها خاصة المحدثين منهم على أن تحديد معايير التعلم ومخرجاته من النقاط المهمة

والأساسية التي ينبغي أن تولى اهتماما مركزا بالتوضيح والتحديد لها (الوكيل، والمفتي، ٢٠١٥، ص. ١١١).

٤. تمثل هذه الأدلة موردا معرفيا وتطبيقيا غنيا للمعلمين يلجؤون إليها للاستيضاح عن الغامض في المنهج، من خلال الشروحات والتفاصيل التي تُضمن في هذه الأدلة؛ لإزالة الإبهام والغموض، فمثلا تتضمن كل الأدلة توضيحا لمنهجية التأليف في الكتب؛ مما يساعد المعلم على توجيه العمل التعليمي في ضوء المنهجية التي بُني عليها الكتاب، وتقترح خطة زمنية تدريسية ينفذ المنهاج على أساسها، كما أنها ترشد إلى مراجعة عدد من المصادر الحديثة التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم ليستفيد منها بالتعلم الذاتي، ... وبالتالي فهي مورد غني في يد المعلمين.

٥. تعطي جميع هذه الأدلة مقترحات تفصيلية حول طرائق التدريس الأنسب لتدريس مهارات اللغة العربية ولتدريس مختلف الفروع اللغوية، ومن أمثلة ذلك التعلم التعاوني الذي يُركز عليه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤، والتعلم الذاتي، والتعلم باللعب، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وقبعات التفكير الست، والتدريس التبادلي، والتعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، وأنموذج عظمة السمكة، وأنموذج فراير، وأنموذج kwl، وغيرها من الطرائق والنماذج التدريسية الأخرى المقترحة والمنصوص عليها في أدلة المعلمين جميعها، وبما يتناسب مع المرحلة التعليمية. ويمكن للمتتبع أن يستنتج بسهولة أن جميع هذه الطرائق المقترحة تدور في إطار التعلم النشط الذي توصي به البحوث والدراسات، ويركز عليه خبراء المناهج وطرائق التدريس كما أشار إلى ذلك كل من: العدوان، وداود (٢٠١٦، ص. ٥٣) في كتابهما استراتيجيات التدريس الحديثة. وبهذا تتضح العلاقة التكاملية بين كتاب الطالب وكتاب المعلم في أنهما وجهان لعملة واحدة يتكاملان في تحقيق رؤيتهما.

وقد أجريت العديد من الدراسات على البيئة التربوية العمانية في تقصّي أثر هذه الطرائق والاستراتيجيات، ومنها: دراسة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر web quest في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها

لدى طالبات الصف الحادي عشر (المعولية، ٢٠١٩). كما أجرت الجابرية (٢٠١٨) دراسة أثر القراءة الحرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ولاية صحار. ومن تلك الدراسات دراسة أثر استخدام التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية (الحوسني، ٢٠١٦). كما أجرت السعدية (٢٠١٢) دراسة بعنوان: فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف الحادي عشر، وأثبتت نتائج هذه الدراسات وجود علاقة فاعلة بين الاستراتيجيات التدريسية المفحوصة وبين مستوى، وكل هذه الدراسات مجرد عينة أجريت على مناهج اللغة العربية العمانية في مجال طرائق التدريس. ويتضح من خلال قراءة نتائجها أن مسيرة توظيف طرائق التدريس واستراتيجياته في تعليم اللغة العربية بسلطنة عمان تسير على نحو إيجابي من حيث التوظيف في الحقل التربوي.

د) الأنشطة التعليمية في مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١-١٢

تعتبر التربية الحديثة الأنشطة التعليمية اللغوية من ضمن الممارسات المهمة في عملية تعليم اللغات؛ لأنها تساعد على ترسيخ البنية المعرفية النظرية وتحقيق الأهداف المتوقعة من عملية التعلم بصورة فاعلة، كما أنها تجسد المعرفة تجسيدا يقربها إلى ذهن المتعلم بصورة مشوقة، وتشمل الأنشطة التعليمية الممارسات التطبيقية قبل عملية التعلم وفي أثنائها وبعدها، وهي بطبيعة الحال متنوعة؛ مما يعطي خيارات متعددة أمام الطالب ليختار منها الأنسب والأفضل، وفق قدراته وإمكاناته وميوله. وهذه الأنشطة التعليمية اللغوية ليست للترفيه والتسلية فقط، وإنما هي مكوّن رئيس من مكونات المنهج المدرسي، وهي تنقسم إلى قسمين: صفي وغير صفي. وتنبثق أهميتها من خلال الإقبال الكبير عليها من قبل المعلمين والمتعلمين، الأمر الذي يولد خبرات تعليمية ذات صفة جيدة من حيث جودة التعلم بترسيخ مهاراته. وكل ذلك يستند على أن التعلم الجيد يعتمد على ما يفعله الطالب بنفسه، أكثر من اعتماده على ما يفعله المعلم له. ويرى عطية (٢٠١٣، ص.٧٩) أن الأنشطة التعليمية عنصر مهم من عناصر المنهج، وأنها تتضمن الأنشطة الفكرية والجسدية معا. ويعني ذلك بالضرورة أن تكون هناك خطة واضحة في سياسات بناء المناهج توضح معايير اختيار تلك الأنشطة، وآليات تنفيذها، ويؤكد على

ارتباط هذه الأنشطة بأهداف المنهج ومحتواه العلمي؛ لكي تساعد على تكوين خبرات المتعلمين.

وبالرجوع إلى مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان فإنه يمكن استنتاج الملامح التالية لهذه الأنشطة التعليمية اللغوية.

١. تتضمن جميع المناهج الدراسية بلا استثناء أنشطة تعليمية لغوية، يقوم الطالب بممارستها؛ من أجل ترسيخ معرفة أو مهارة أو قيمة تضمنها المنهج المدرسي، وتتوزع هذه الأنشطة التعليمية اللغوية على صفحات المنهج المدرسي وفق تسلسل منطقي يخدم المواقف التعليمية. كما أنها تتنوع بين أنشطة صفية، وأخرى غير صفية.

٢. تتنوع هذه الأنشطة التعليمية اللغوية في مناهج اللغة العربية، مثل: الرسم والتلوين، والتشكيل والبناء، وتصميم المشاريع وبنائها، وابتكار الحلول لبعض المشكلات المجتمعية، والرحلات التعليمية، والزراعة، وإقامة الندوات والمحاضرات، والأعمال الكتابية، والأعمال البحثية، والتقارير، وهذه جميعها موجهة للتأكد من أن كل طالب يحصل على نصيبه من التعليم الجيد.

٣. آلية إنجاز هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية تتنوع بين العمل الفردي والثنائي والجماعي، وكل هذا يكسب الطالبَ خيارات متعددة تعزز فرص التعلم الجيد لديه، وتأخذ بأيدي الموهوبين من الطلبة نحو مزيد من التميز والإبداع، كما أنها تساعد الطلبة ذوي أولويات التطوير على الحصول على فرص تعليمية حقيقية من شأنها الارتقاء بأداءتهم اللغوية إلى أقصى درجة ممكنة.

٤. تركز رؤية وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من وراء هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية على العلاقة التكاملية بين الترويح والترفيه في ممارسة العملية التعليمية واكتساب الخبرات والمهارات والكفاءات كشرط لازم ينبغي مراقبة مؤشرات تحقيقه؛ ولهذا فإن هذه الأنشطة جاءت لتجمع بين تحقق الأهداف والمحتوى التعليمي مقرونا بروح المرح ومتعة التعلم معا.

٥. تركز هذه الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية على تنمية بعض المعارف والقيم والمهارات لدى المتعلمين، مثل: العمل التعاوني، والعمل الذاتي، وبلورة سلوكيات المتعلمين وفق الأهداف التعليمية، وبناء شخصية المتعلم على أساس من المهارة والتطبيق، والتنافس الشريف بين الطلبة، وتنمية مهارات التفكر الإبداعي والناقد والبحث العلمي.

٦. تتضمن أدلة المعلمين والنشرات التوجيهية لتدريس اللغة العربية التي تصدرها المديرية العامة لتطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان معايير واضحة لتقييم نتائج التعلم في تلك الأنشطة، وتشترط تقديم التغذية الراجعة Feedback لجميع المتعلمين؛ وصولا بهم إلى المستويات الأفضل في التعلم.

٧. توجد رؤية واضحة لدى المديرية العامة لتطوير المناهج لتضمين تلك الأنشطة التعليمية كعنصر من عناصر المنهج المدرسي في مختلف مناهج اللغة العربية للصفوف ١-١٢، وبالتالي فهي عملية منظمة ومخطط لها ومتسقة.

وفيما يلي أمثلة على الأنشطة التعليمية اللغوية الصفية وغير الصفية منتقاة بشكل عشوائي من مناهج تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١-١٢، وهي مرتبة حسب المراحل الدراسية:

- نشاط الكلمات المتقاطعة ألعبُ وأفكر بكتابة كلمات تنتهي بتاء مفتوحة وألونها للصف الثاني.
- نشاط أعبّر؛ لتنمية مهارات التحدث والخُلق الحسن قصة الشجار مع أصدقائي في القرية للصف الثاني.
- نشاط تصميم مشروع لوحة عائلة (النداء - الأمر - النهي) في الأنماط اللغوية للصف الثالث.
- نشاط تصميم مشروع رسم قريتي ووصفها في مهارات التحدث للصف الثالث.
- نشاط كتابة نص سردي متكامل في مهارة التعبير للصف الخامس في الفصل الدراسي الأول.

- نشاط التدريب على الحوار الصحفي لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث للصف الخامس.
- نشاط تصميم سفينة عمانية تقليدية وكتابة معلومات وافية عنها؛ لتنمية مهارة التوسع في المعرفة للصف السادس.
- نشاط التدريب على استخدام المعجم؛ لتنمية مهارات توظيف المعجم للصف العاشر.
- نشاط التدريب على كتابة الإعلانات واللوحات الإرشادية؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي للصف العاشر.
- نشاط كتابة موقف مضحك محاكاة لأسلوب الجاحظ في دقة الوصف والسرد للصف الحادي عشر.
- نشاط تصميم الخارطة المفاهيمية لأسلوب الاستثناء في الأساليب النحوية للصف الثاني عشر.

وبهذا يتضح أن تلك الأنشطة التعليمية تسير وفق رؤية علمية مخطط لها، وبما يتناسب مع رؤى المنهج المدرسي الحديث، إذ يعتبر أن الأنشطة التعليمية عنصرا فاعلا من عناصر المنهج المخطط لها؛ ولهذا فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إنشاء قسم خاص تحت مسمى المصادر والوسائل التعليمية في مركز إنتاج الكتاب المدرسي، ضمن تكوينات المديرية العامة لتطوير المناهج، يهتم بمتابعة جملة من الأمور، واحد منها ما يتعلق بهذا الشأن والتدقيق عليه وتطويره.

هـ) أساليب التقويم التربوي اللغوي لمناهج اللغة العربية في سلطنة عمان للصفوف ١-١٢

التقويم التربوي: مفاهيمه، ووسائله، وآلياته، وأدواته، ومؤشراته، ومراحله، ومبادئه، ووثائقه المرجعية، ودورات تطويره تعتبر أمرا مهما في منظومة العملية التربوية، إذ لا قيمة للتطوير والتحديث في جوانب المنهج المدرسي فقط إن لم تواكبها حركة في التطوير والتجديد في مختلف مكونات المنظومة التربوية، والتي منها منظومة

التقويم التربوي التي تخضع لها مناهج تعليم اللغة العربية. وإلى ذلك أشارت الحريري (٢٠١٢، ص.١١) في كتابها التقويم التربوي إلى أن: «التقويم التربوي يُعد أساس النظام التعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلدة، ويدفع به نحو التطوير المستمر، ولا يقتصر على الامتحانات ومراجعة أعمال الطلبة، بل يتناول كل جزئيات العملية التربوية بما تشتمل عليه من مناهج وطرق تدريس وإعداد الكوادر، والإدارة المدرسية والمباني والمرافق والوسائل والمعدات والامتحانات وما إلى ذلك. وعملية التقويم التربوي لا تُؤتي ثمارها إلا بالاستمرارية دون توقف عن ملاحقة التطورات والمستجدات في مجال القياس والتقويم».

وتتولى المديرية العامة للتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان هذه الأدوار جميعها، ومن أبرز مهامها: تطوير نظام تقويم أداء الطلبة لكافة الصفوف الدراسية؛ لتحقيق أعلى مستوى من الجودة في التعليم، وتحليل محتوى الكتب المدرسية؛ لوضع مواصفات الأوراق الامتحانية، وإعداد أسئلة الامتحانات العامة والاختبارات التشخيصية والتحصيلية والوطنية بالتنسيق مع الدوائر المختصة، ووضع معايير تقويم المهارات العملية والتدريب العملي في مناهج التعليم. ولعل المهمة الأبرز للمديرية العامة للتقويم التربوي هي: بناء وتطوير وثائق تقويم تعلم مختلف المواد الدراسية وفق أحدث المستجدات التربوية، والتي منها وثائق تقويم تعلم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ح).

ويتضح من خلال دراسة اختصاصات المديرية العامة للتقويم التربوي أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تولي عملية التقويم التربوي في المناهج الدراسية اهتماما كبيرا، إذ تمثل ذلك في تخصيص مديرية عامة للتقويم التربوي بتكويناتها الخمسة: (التنسيق والمتابعة - تقويم التحصيل الدراسي - الاختبارات وإدارة الامتحانات - الشهادات والمؤهلات الدراسية - التنمية المعرفية والدراسات الدولية)، وكل تقسيم من هذه التقسيمات يقوم بمهام وظيفية منصوص عليها في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، كلها تصبُّ في خدمة عملية التقويم التربوي لتقويم تحصيل تعلم الطلبة في مختلف المواد الدراسية للصفوف ١-١٢.

وتقابل المديرية العامة للتقويم التربوي دوائر للتقويم التربوي في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية الإحدى عشرة المنتشرة في أرجاء سلطنة عمان، حيث توجد في كل محافظة تعليمية مديرية عامة للتربية والتعليم، وواحدة من دوائرها دائرة التقويم التربوي. وتتولى هذه الدوائر كامتداد إداري وفني للمديرية العامة للتقويم التربوي في المحافظات التعليمية متابعة أعمال التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية ١-١٢، والتي منها اللغة العربية.

ويعتمد تقويم تعلم الطلبة في مقررات اللغة العربية في الصفوف ١-١٢ على وثائق اختصاصية حديثة ثلاث أعدتها المديرية العامة للتقويم التربوي، الأولى وثيقة تقويم تعلم التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ خ)، والثانية وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للحلقة الثانية ٥-١٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ د)، والثالثة وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ذ)، وفيما يلي قراءة تحليلية لهذه الوثائق الثلاث، تتضح من خلالها أساليب التقويم اللغوي لمقررات اللغة العربية.

أصدرت هذه الوثائق الثلاث المديرية العامة للتقويم التربوي في سبتمبر ٢٠١٨، وهي نسخ مطورة عن إصدارات سابقة، وتتكون كل وثيقة منها من ثلاثة فصول: الأول يتضمن إطارا نظريا تقويميا عاما، تمثل في مقدمة حول أهمية التقويم التربوي، وجدوى تفعيل الأساليب الحديثة منه في عمليات التقويم التربوي لمناهج اللغة العربية، وبما يتوافق مع طبيعة الطلبة في كل حلقة تعليمية، ثم تضمن تعريفات إجرائية للمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالتقويم، مثل: التقويم المستمر، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، والمؤشرات، والأسئلة القصيرة، والاختبارات القصيرة، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والخطط العلاجية، والخطط الإثرائية، وملف أعمال الطالب، والفحص والتدقيق، وتقارير الأداء الوصفية والرقمية. ثم تقدم كل وثيقة اثني عشر مبدأ عاما ينبغي مراعاتها أثناء تنفيذ عمليات التقويم في هذه المرحلة، ومنها: ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر، والعمل على تطوير تعلم مسار الطلبة بناء على ما تم اكتشافه من جوانب القوة وأولويات التطوير، وربط عمليات التقويم بمعايير التعلم ومخرجاته، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين؛ ليوظفوا أدوات متنوعة في عملية التقويم كما

وضحتها كل وثيقة. وتوضح كل وثيقة حسب المرحلة التي تعالجها المراحل والخطوات التي ينبغي أن يمر بها التقويم المستمر، ابتداء من عملية التخطيط للتقويم التي تتضمن فتراته وأدواته وممارساته وتقاريره، وخططه الإثرائية والعلاجية، مرورا بعملية التنفيذ له التي تتضمن تنفيذ ما خطط له في المرحلة السابقة، وانتهاء بمرحلة التقويم الشامل لتنفيذ عملية التقويم. أما الفصل الثاني من كل وثيقة فيتضمن توضيحا لأدوات التقويم ومواصفاته وضوابط تطبيقه، ومستويات تقويم تعلم الطلبة في كل حلقة تعليمية، وآليات تقويم فروع اللغة العربية في كل حلقة تعليمية بالتفصيل والتوضيح، ثم تعطي نماذج لاستمارات التقويم لكل فرع من فروع اللغة العربية، بما يتناسب وطبيعة تعلم الطلبة في كل حلقة تعليمية، وتقدم هذه الوثائق في فصلها الثاني مواصفات إجرائية دقيقة للورقة الامتحانية لكل حلقة تعليمية. في حين أن الفصل الثالث يتضمن الملاحق المرفقة بهذه الوثائق، مثل: نماذج لأسئلة قصيرة في مادة اللغة العربية في الحلقة الأولى، وفي الحلقتين الثانية والثالثة تتضمن ملاحق خاصة بتقويم المطالعة الإثرائية، وبطاقتي تقويم التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، وبطاقة تقويم الحوار الشفوي، ونماذج لخطط علاجية وأخرى إثرائية مقترحه، وملحوظات عامة ينبغي توافرها في الورقة الامتحانية وأنموذج إجابتها، وإضاءات حول مراعاة مستويات التعلم العليا في بناء الاختبارات.
ويمكن الاستشهاد على ما تمت مناقشته في تقويم تعلم اللغة العربية بثلاث أدوات، تمثل كل أداة أنموذجا من بين نماذج مختلفة في كل حلقة تعليمية، وهي جميعها مقتبسة حرفيا من وثائق تقويم تعلم الطلبة التي أصدرتها المديرية العامة للتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

جدول (٢) استمارة رصد الدرجات والمتابعة اليومية لطلبة مادة اللغة العربية للصفين ٣-٤

م	اسم الطالب	المهارات	الاستماع ١٦			التحدث ١٠	القراءة ٣٣					الحفظ ٦	الكتابة ٣٥							المجموع	المستوى
-	-	المخرجات والأدوات	فهم المسموع ونقده	الاختبار القصير ١	الاختبار القصير ٢	التعبير بطلاقة	الجهرية	الإثرائية	فهم المقروء	الاختبار القصير ١	الاختبار القصير ٢	إظهار المحفوظ وفهمه	الإملاء	الخط	التعبير	الأنماط اللغوية	الأسئلة القصيرة	الاختبار القصير ١	الاختبار القصير ٢	المجموع	المستوى
-	-	الدرجة	١٠	٣	٣	١٠	١٠	٥	٨	٥	٥	٦	٥	٣	٥	٥	٣	٧	٧	١٠٠	
١	محمد	ت١																			
		ت٢																			

يبين الجدول (٢) استمارة رصد الدرجات والمتابعة اليومية لطلبة مادة اللغة العربية للصفين ٣-٤، وتوجد ملحقات تفصيلية خاصة توضح كيفية التعامل في القياس وآلياته لكل مهارة من مهارات اللغة العربية المضمنة في هذه الاستمارة. كما يتضح من خلال الاستمارة أن عملية التقويم شاملة لجميع المهارات التي تضمنها المنهج المدرسي، وأنها تستخدم أدوات متنوعة، وفي دورات متتابعة، وتتيح أمام الطالب أكثر من خيار.

جدول (٣) استمارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصفوف ٥-٩

م	الاسم	الاستماع	التحدث		القراءة			الكتابة		الاختبارات القصيرة		المجموع
		أسئلة قصيرة	الحوار الشفوي	التعبير الشفوي	القراءة الجهرية	التسميع	أسئلة قصيرة	الواجبات المنزلية	التعبير الكتابي	الأول	الثاني	٦٠
		٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	١٠	١٠	
١	محمد											

يبين الجدول (٣) استمارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصفوف ٥-٩، إذ يتضح أن ٦٠٪ من الدرجات تذهب في أعمال التقويم المستمر، وهذه نسبة جيدة جدا من حيث إتاحة فرص متنوعة أمام الطلبة لتقويم تعلمهم، وأن ٤٠٪ تخصص لاختبارات نهاية الفصل الدراسي، وهذا يُوضح أن هناك تنويعا في أدوات التقويم ومستوياته وممارساته، وتوجد ملحقات خاصة تضمنتها وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفوف ٥-١٠ توضح كيفية التعامل في القياس وآلياته لكل فرع من فروع اللغة العربية، كما توجد ملحقات خاصة أخرى توضح مواصفات الورقة الامتحانية بصفة إجرائية.

جدول (٤) استمارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصف ١١

م	الاسم	الاختبارات القصيرة		التعبير الشفوي	التعبير الكتابي	المجموع
		١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
١	محمد					

يبين الجدول (٤) استمارة متابعة ورصد الدرجات اليومية لأداء الطالب في الصف ١١، إذ يتضح أن ٤٠٪ من الدرجات تذهب في أعمال التقويم المستمر، وأن ٦٠٪ تخصص لاختبارات نهاية الفصل الدراسي، وهذا يُوضح أن هناك تنويعا في أدوات التقويم ومستوياته وممارساته، وتوجد ملحقات خاصة تضمنتها وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ توضح كيفية التعامل في القياس وآلياته لكل فرع من فروع اللغة، كما توجد ملحقات خاصة أخرى توضح مواصفات الورقة الامتحانية بصفة علمية إجرائية. ويمكن استنتاج الخصائص التالية لعملية التقويم التربوي لتقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفوف ١-١٢

١. أن جميع الوثائق الخاصة بعملية التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مادة اللغة العربية قد حظيت بدورات تراكمية من التطوير والتحديث، حتى استقرت في صورتها النهائية الصادرة عن المديرية العامة للتقويم التربوي في سبتمبر ٢٠١٨م، وهي تغطي مختلف عناصر العملية التقويمية من جميع النواحي، وأنها راعت المستجدات في مجال القياس والتقويم.

٢. أن عملية التقويم التربوي لتعلم الطلبة في مادة اللغة العربية تعتمد على دورات وأدوات ووسائل ومستويات وخطط علاجية وإثرائية؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، كما تراعي طبيعة المتعلم وخصائصه في كل حلقة تعليمية، من خلال وجود أدوات قياس وتقويم تتناسب مع طبيعة كل مرحلة، وتعمل على تحقيق مبدأ التعلم للإتقان.

٣. أن العملية التقويمية يجب أن يكون مخططا لها حسب اشتراطات الوثائق التقويمية الخاصة بذلك، وأنها تعتمد في جانب منها على المؤشرات المقيسة في السنوات السابقة، ومعنى ذلك أنها تقوم على أسس وضوابط علمية.

٤. أن عملية التقويم التربوي لتعلم اللغة العربية في الصفوف ١-١٢ تتصف بأنها عملية واقعية وشاملة ومتوازنة وموضوعية ومستمرة، وهذه من أبرز الخصائص التي يشترط توافرها في عمليات القياس والتقويم التربوي.

٥. ضرورة بناء خطط علاجية بمواصفات حددتها الوثائق؛ لمراعاة الحالات التي لم تبلغ مستوى المؤشرات المحددة، وضرورة بناء خطط إثرائية للطلبة الذين بلغوا مستوى المؤشرات المحددة؛ إثراءً لتعلمهم، ويشترط تفعيلها والعمل بمرئياتها.

٦. تتصف عملية القياس والتقويم في مناهج تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان حسب ما هو واضح في وثائق تقويم تعلم مادة اللغة العربية أنها لا تقف عند حدود القياس أو التقييم بل تتعدى ذلك إلى عملية التقويم والإصلاح، من خلال توظيف الخطط العلاجية والإثرائية، واتخاذ القرارات والتدابير المترتبة على التقارير الوصفية والرقمية.

٤– معلم اللغة العربية: إعداده وبرامج تدريبه

يعتبر معلم اللغة العربية عنصرا آخر مهما في منظومة برامج تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكلما أُحسن إعداده وتدريبه وفق المداخل التربوية الحديثة كان ذلك أدعى للنجاح في تحقيق مهامه الوظيفية المنوطة به. كما يُشترط في معلم اللغة العربية أن يكون متمكنا من أدوات عمله، ويتمثل ذلك في إتقانه للجانبين الأكاديمي والتربوي في

تخصصه، فهما وجهان لعملة واحدة تكتمل صورتهما في الحقل التروي. وقد أشار زاير وعايز (٢٠١٤) إلى أن معلم اللغة العربية تقع على عاتقه مسؤولية أكبر من مجرد تعليم حدود اللغة ومهاراتها وفنونها، فهو البوابة لبقية العلوم، وهذا يقتضي الإعداد الجيد له وفق سياسات تعليمية رصينة.

ولأجل هذا حرصت وزارة التربية والتعليم وانطلاقا من توصيات مجلس التعليم في سلطنة عمان على بناء إطار وطني لمهنة التعليم، جاء تحت مسمى (الإطار الوطني العماني لمهنة التعليم)؛ ليكون وثيقة معتمدة ومرجعية مهمة لمهنة التعليم في السلطنة، ترسم سياسة إعداد المعلم العماني، وتعزز آليات تأهيله وتدريبه وطرق اختياره.

ووفقا لمضمون هذا الإطار فإن معلم اللغة العربية يحظى بفرض جيدة لإعداده وتأهيله من حيث: المخرجات المرغوب في أن يمتلكها معلم اللغة العربية، والقدرات والكفاءات والمهارات التي ينبغي أن يتدرب عليها ويتقنها، ورسم مسار المؤشرات الدالة على تحققها، وتحديد شروط ومواصفات المؤسسات التي تشتغل على تأهيله وإعداده. وتمتد فترة إعداد معلم اللغة العربية وتأهيله في سلطنة عمان لخمس سنوات، وتتوافق مداخل إعداد معلم اللغة العربية مع المداخل التربوية العالمية في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكدت عليه ندوة التعليم في سلطنة عمان الطريق إلى المستقبل (مجلس التعليم، ٢٠١٤). وتنهض الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي بمتابعة ذلك بصورة مستمرة في جميع مؤسسات إعداد المعلمين في سلطنة عمان. وتتولى جامعة السلطان قابوس وكلية التربية في الرستاق وهما جهتان حكوميتان، بالإضافة إلى خمس جامعات أخرى خاصة في سلطنة عمان مهمة إعداد المعلم وتأهيله. وتسير البرامج التعليمية التي يُعد معلم اللغة العربية العماني على أساسها في مسارين متوازيين: المسار الأكاديمي والمسار التربوي، ففي المسار الأكاديمي يدرس الطالبُ وفق خطة أكاديمية معتمدة ما يتعلق بالجوانب اللغوية المختلفة من نحو وصرف وأدب ونصوص ومطالعة وعروض ومعاجم وبلاغة وفقه اللغة والأدب المقارن والنقد الأدبي وغيرها من المتطلبات الأكاديمية اللازمة لإتقان هذا المسار، في حين يدرس في المسار التربوي ما يُعينه على التدريس الأمثل للمسار الأكاديمي، وعادة ما يدرس الطالب هنا مواد تربوية مختلفة، مثل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم التربوي، وعلم

النفس التربوي، ومهارات التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والإدارة الصفية، وأصول التربية، والفكر التربوي، ومناهج البحث والمعالجات الإحصائية، وتأخذ الجوانب التطبيقية حيزا كبيرا في هذا المسار، ويتمثل ذلك في التدريس المصغر في اللغة العربية بواقع أربع ساعات تدريسية في الأسبوع، والتربية العملية الميدانية في اللغة العربية التي يتفرغ فيها الطالبُ المعلمُ للدوام بصورة رسمية في المدارس التي يقع عليها الاختيار لتنفيذ التربية العملية الميدانية، ففي هذه الفترة تتاح للطالب المعلم فرص مشاهدات تعليمية مع معلمين ذوي كفاءة جيدة، ويُسمح له بمناقشتهم في بعض جوانب العملية التعليمية؛ كي يزداد نضجا في مجال الممارسات التدريسية، ومن ثم تتاح له الفرصة لتنفيذ حصص تدريسية متكاملة تحت إشراف تربوي مباشر من قبل مؤسسات الإعداد، وبالتعاون مع إدارات المدارس التي يقع عليها الاختيار لتنفيذ التدريب العملي الميداني، وبالتعاون مع معلمي اللغة العربية الأوائل وبقية معلمي اللغة العربية في تلك المدارس، وتوفر هذه التطبيقات فرصا جيدة لصقل مهارات الطالب المعلم وتعزيزها ليكون بعدها مؤهلا لخوض تجربة تدريس اللغة العربية في الحقل التربوي.
ولأجل ذلك كله فإن معلم اللغة العربية في سلطنة عمان يحظى بفرص تعليمية وتدريبية جيدة تساعده على امتلاك الكفايات الأساسية لمهنة التدريس، وينعكس ذلك بشكل مباشر على أدائه العملي في الحقل التربوي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥). ومن قبل ذلك دعت ندوة تعليم اللغة العربيّة وتعلمها في ضوء المستجدات التربوية التي عقدت في جامعة السلطان قابوس بمسقط إلى بذل مزيد من الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية وتهيئتهم بصورة علمية فاعلة، والإفادة من نتائج مختلف الأبحاث والدراسات التي أجريت على نظريات التعلم والسلوك التدريسي، وما يقدمه التربويون من نماذج مبتكرة تعزز مكانة معلم اللغة العربية وتسمو به (جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٤).
ومن أجل توظيف هؤلاء المعلمين بعد انتهاء فترة دراستهم في مؤسسات الإعداد تطبق وزارة التربية والتعليم اختبارات ومعايير عالية الدقة، تختار في ضوء نتائجها المعلمين الذين تمكنوا من تحقيق المعايير المطلوبة، وهذا النمط من السلوك الإداري أذكى روح المنافسة الشريفة والإثبات العلمي؛ لكي يحظى معلم اللغة العربية بهذه الصفة الوظيفية التي ستمنح له.

أما فيما يتعلق بتدريب معلم اللغة العربية في سلطنة عمان وهو على رأس الخدمة فيتولى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي دشن خدماته في العام ٢٠١٤ هذه المهمة، فهو يهدف إلى تطوير المعايير الأكاديمية والجودة المنهجية المستخدمة في العملية التدريسية، وتدريب نخبة من المعلمين يتمتعون بالدافعية والالتزام لإحداث التغيير المطلوب في العملية التربوية، وبناء مجتمعات تعلم نشطة وحيوية تتصف بالمهنية في جميع المدارس، ويسعى المركز من خلال برامجه إلى تدريب معلمين وتربويين يعتزون بانتمائهم لمهنة التدريس، ويتصفون بالمهارات العالية والثقة بالنفس، وتعزيز مكانة المعلم في المجتمع، وأهمية الدور الذي يسهم به في تقدم المجتمع ورقيّه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ر).

وبالإضافة إلى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي ينفذ دورات مهنية متخصصة طويلة الأمد، والذي يعد نقلة نوعية جيدة في مرئيات الإنماء المهني وفق العناصر الفاعلة في تنمية الموارد البشرية، ينفذ مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية دورات أخرى قصيرة ومتوسطة في المجالين الأكاديمي والمهني، تهدف إلى تدريب المعلمين وهم على رأس عملهم، والارتقاء بمهاراتهم، ويقابل هذا المركز الرئيس في وزارة التربية والتعليم للتدريب مراكز تخصصية أخرى في المحافظات التعليمية، وعددها أحد عشر مركزا جميعها تعمل وفق خطة مرسومة من أجل تدريب المعلمين وتأهيلهم، والجيد في هذا المسار أن هناك دائرة مختصة تتولى تقييم العائد التدريبي لدى جميع المعلمين الذين خضعوا لبرامج ودورات تدريبية. ويستفيد معلم اللغة العربية في سلطنة عمان من خدمات المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ومن خدمات مركز التدريب الرئيس ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية، وكذلك من خدمات دائرة تقييم العائد التدريبي. وتوجد بعضُ الوثائق المنظمة لسير عمل هذه الجهات التدريبية والتأهيلية؛ منعا للتداخل في المهام الوظيفية، ومنها على سبيل المثال دليل الإنماء المهني والدراسات التأهيلية الذي أصدرته المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم، فهو يلقي الضوء على مهام مركز التدريب الرئيس في وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

كما تمثُل المدرسة نفسُها بيت خبرة في تناقل المعرفة وصقل المهارة بين معلمي اللغة العربية، إذ أنهم دائمو التحاور والتشاور فيما يتعلق بالقضايا الأكاديمية والتربوية المتعلقة بمجال عملهم، وتخصص إداراتُ المدارس أياما للإنماء المهني تقام في محيط المدرسة من شأنها أن ترفد المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة بمزيد من الأفكار والخبرات والتجارب والكفاءات والمهارات التي تدفع بالأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية نحو الجودة والإتقان.

ونتيجة لذلك كله فقد جاءت الدراسات التربوية التي أجريت على الحقل التربوي العماني، والتي تبحث في الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية دالة على أن معلم اللغة العربية العماني يمتلك تلك الكفايات بدرجة جيدة، وهذا مؤشرا على حسن الإعداد والتدريب والتأهيل (المنوري، ٢٠١٨).

٥- مبادرات تربوية تهدف إلى تحسين تعليم اللغة العربية.

توجد العديد من المبادرات التربوية المطبقة في الحقل التربوي العماني، والتي تهدف إلى تحسين مستوى تعليم اللغة العربية وتعلمها، وسيتم الاكتفاء باثنتين منها؛ وذلك لاتصافهما بالديمومة والاستمرارية، ولأن لهما نتائج ملموسة في تحسين مسار تعليم اللغة العربية، وهي كما يلي:

١. برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى: ويمكن إيجاز تفاصيله استنادا على ما جاء في وثيقة برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى، الصادرة عن المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ أ) بما يلي:

تم شراء حقوق الملكية الفكرية للبرنامج من الجهة المالكة له، ثم بدأ تطبيقه بعد التدريب عليه في العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ على أربع مدارس، وأخذ في التوسع التدريجي ليشمل تطبيقه جميع مدارس الحلقة الأولى ١-٤، وفي جميع التخصصات باستثناء اللغة الإنجليزية، ولجميع المستويات التدريسية والإدارية والفنية في المدارس المطبقة للبرنامج، كما يمتد المشروع ليشمل تطبيقه جميع الكادر الإداري والفني في المديريات العامة بديوان عام الوزارة والمحافظات

التعليمية، وما يزال البرنامج معمولا به، ويحظى باهتمام جيد وعناية مناسبة من قبل المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم، وهي الجهة المشرفة عليه.

يقوم هذا البرنامج على تفعيل نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، المبنية على تطبيق عملي لقواعد اللغة العربية وخصائصها التعبيرية في المجالات الاجتماعية اليومية والأدبية والعلمية من خلال إعطاء مجموعة من المحاور بأسلوب يصل إلى إنتاج اللغة العربية الفصيحة بصورة تلقائية. وتتمثل أبرز أهدافه في: تأهيل معلمي المواد الدراسية ومعلماتها ومشرفيها ومشرفاتها جميعهم عدا اللغة الإنجليزية؛ ليصبحوا قادرين على التحدث باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات، واستخدامها لغة تواصل وتعليم داخل الصف وخارجه. واكتساب اللغة العربية لجميع الطلبة بجعلها لغة تواصل بينهم وبين المعلم، اعتمادا على قدرتهم الفطرية على كشف قواعد اللغة العربية ودلالات مفرداتها كشفا ذاتيا ليصبحوا قادرين على التحدث بها بطلاقة مع المحافظة على الحركات الإعرابية. وتدريب الكادر الإداري لوزارة التربية والتعليم على التحدث باللغة العربية الفصحى من أجل إنجاز الأعمال المطلوبة منه بصورة صحيحة. وتنمية الجانب الوظيفي للغة لدى المشاركين.

ويوجد لهذا البرنامج جهاز تنفيذي خاصٌ به يتولى أمور التخطيط له، والتدريب عليه ومتابعة أثر التدريب، وتقييم العائد التدريبي من البرنامج ككل، وتحديث الوثائق والأدوات والآليات المتعلقة برؤية البرنامج ومساره المستقبلي، ويتكون هذا الفريق من (٣٤) مدربا حاصلين على رخص رسمية معتمدة في هذا البرنامج، (٥) منهم يديرون البرنامج على المستوى المركزي بديوان عام وزارة التربية والتعليم، (٢٩) مدربا متوزعين على المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية، والبالغ عددها إحدى عشرة محافظة.

وتشير التقارير الرسمية لنتائج تطبيق البرنامج والمعلنة في الصحافة المحلية إلى أنه حقق نتائج إيجابية على مستوى ممارسة اللغة العربية بالفطرة والممارسة، وتطوير مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى انطلاقا من الطالب نفسه،

ومرورا بالمعلم، ثم ببقية الأجهزة الإدارية والفنية المشاركة في المشروع المكونة لمنظومة التربية والتعليم. ولقد حقق هذا البرنامج عدة إنجازات، منها أنه تم إعداد وتهيئة (٣٤) مدربا معتمدًا في مهارات التحدّث باللغة العربية الفصحى على مستوى السلطنة، وجميعهم يشتغلون على هذا المشروع بكفاءة جيدة. كما أن المشروع فاز بجائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج كأفضل مشروع تربوي في مجال التجارب الميدانية عام ٢٠١٢، كما تمت الإشادة بسلطنة عمان كبيت خبرة، وأول دولة عربية تتبنى هذا المشروع في عام ٢٠٠٥م في حفل جائزة محمد بن راشد آل مكتوم، كما حقق طلبة سلطنة عمان الفوز عدة مرات في مسابقة التحدث باللغة العربية الفصحى على مستوى الوطن العربي، وواحدا من الأسباب التي تقف خلف هذه الإنجازات تطبيق هذا المشروع (الرؤية، ٢٠١٨).

٢. برنامج أقرأ وأفكر: برنامج تبنته وزارة التربية والتعليم بهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومعالجة التأخر القرائي، ومعالجة الصعوبات القرائية (الديسلكسيا)، بدأت التجربة الأولى لهذا البرنامج في العام الدراسي ٢٠٠٧، وهو يستهدفُ طلبة الحلقة الأولى للصفوف ١-٤، كما يستهدف أيضا طلبة الصف الخامس من الحلقة الثانية، ويعتمد على توفير أنشطة تحفيزية حسية حركية للطلبة أثناء الحصص الدراسية تسهم في توفير بيئة تعليمية جاذبة، ولقد تم تصميم البرنامج ليستوعبَ جميع فئات صعوبات القراءة. وبالإضافة إلى كراسة الطالب التفصيلية التي يتعلم مسارات البرنامج من خلالها، ألحق بهذا الكتاب دليل للمعلم يسترشد به في مراحل تطبيق هذا البرنامج. ومع إثبات البرنامج نجاحه من خلال المؤشرات المرصودة أخذ مجال التطبيق يتسع تدريجيا على شريحة أكبر من المدارس.

يتكون البرنامج من خمس مراحل متدرجة حسب عمق القدرة القرائية لدى الطالب: (التهيئة للقراءة - الوعي الفونيمي - القراءة الأدائية - القراءة الاستيعابية القراءة المستقلة)، وقد تم بناء البرنامج وفقا لفلسفة اللغويات الذهنية التي تعتمد على توجيه عمليات التفكير اللغوي في الدماغ عند بناء

الأنشطة، وبعض نظريات تعليم التفكير، وبعض نظريات صعوبات التعلم. ويتضمن أنشطة صممت بطريقة ذكية مشوقة تُدرس للطلبة الذين يعانون من صعوبات في عمليات الاستيعاب القرائي بمختلف درجاته، وهو أحد الحلول العلمية العملية المقترحة لمشكلة القراءة للنص العربي، ويركز البرنامج على الفرق بين القراءة والتأهيل في القراءة، والفرق بين المهارات الأساسية للقراءة والأدوات المساعدة لها، وكيفية تهيئة المخ والأعصاب والجسد لاكتساب مهارات القراءة، والتدريب على عدم محدودية مهارات القراءة بل هي ممتدة إلى الأفق البعيد، ودمج التفكير مع مهارات القراءة، وكل ذلك يتم بطريقة تدريسية شائقة ومحببة تجذب انتباه الطلبة بدرجة كبيرة وتؤثر إيجابا في نتائج التعلم (البطاشي، ٢٠١٤).

وتشير التقارير الصادرة عن جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم والمعلنة في الصحافة المحلية إلى أن البرنامج حقق نجاحات جيدة على مستوى تنمية مهارات الفهم القرائي، ومعالجة الصعوبات القرائية في ٢٤ قدرة لغوية وذهنية متعلقة بمهارات القراءة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ ز).

الخاتمة

إن تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان على مستوى وزارة التربية والتعليم تعتبر تجربة جيدة وتستحق الإشادة بها، إذ أنها انتقلت في غضون أقل من خمسة عقود من التعليم تحت ظل الشجر إلى التعليم الذي يُشاهد اليوم في أرجاء سلطنة عمان بصفاته وخصائصه ومميزاته التي شهدت لها العديد من التقارير، مثل: التقرير الوطني للتعليم للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ب) والتقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان (مجلس التعليم، ٢٠١٨). وتتوافر هذه التجربة على كثير من الاشتراطات والضوابط والأسس والمبادئ العلمية والعملية التي ينبغي أن تشتمل عليها التجارب الناجحة، وقد تمت مناقشة بعض أدلة ذلك في سياق المراجعة الأدبية لهذه التجربة، إذ اتضح من خلال الاستعراض والتحليل في هذه الدراسة أن هذه التجربة قد حظيت بمنطلقات فلسفية واضحة ورؤية علمية ناضجة شكلت الانطلاقة الأولى التي قادت رسم خيوط

النجاح لهذه التجربة، كما أنها قد توافر لها خبرات متطورة في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها وتقويمها انطلاقا من السياسة التكاملية بين المعايير والمؤشرات، وهي في الوقت نفسه يدعم تطبيقها معلمٌ يتمتع بكفاءة جيدة، وهذا مكنه من تنفيذ هذه المناهج بمستوى راقٍ من الإجادة والتميز، كما أن هذه التجربة قد تهيئت لها ظروفٌ وأسبابٌ أخرى ساعدتها على أن تكون في مراتب التميز والإجادة، مثل: البنية التحتية الجيدة في بناء المدارس وتصميمها، وما تستلزمه من خدمات حديثة مساندة لتفعيل نظريات التعلم النشط، مثل: المراكز والمعامل والمصادر، ومن ناحية أخرى فإن الهيئة الإدارية والإشرافية الفنية في هذه المدارس تحرص على أن تكون كلُّ جهودها في صميم الإجادة والتميز، جنبا إلى جنب مع جهود الهيئة التدريسية للنهوض بمستوى تعليم اللغة العربية إلى مصافّ عالية، كما أن الأنظمة والتشريعات التي تسيّر العمل التربوي واضحة ومحددة وموثقة في وثائق رسمية حسب طبيعة الاختصاصات، وهي الأخرى تساعد وبدرجة كبيرة على السير في طريق الإجادة والتميز، وعند متابعة نتائج البحوث والدراسات الوصفية أو التجريبية التي أجريت على هذه التجربة، أو حتى التقارير الرسمية المحلية أو العالمية فإن النتائج تثبت صحة فرضية أن تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان تجربة تستحق الوقوف أمامها؛ للتأمل والإفادة من معطياتها.

المراجع والمصادر

١- البطاشي، خليل ياسر.(٢٠١٤). برنامج أقرأ وأفكر كراسة الطالب.ط٢. مسقط: مكتبة دار المنهل.

٢- جامعة السلطان قابوس. (٢٠١٤، مارس). توصيات ندوة تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها في ضوء المستجدات التّربويّة خلال الفترة ٢-٣ مارس ٢٠١٤. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٣- جريدة الرؤية العُمانية. (٢٠١٨). برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى. مسترجع من https://www. alroya.om/post/207810

٤- الحريري، رافدة. (٢٠١٢). التقويم التربوي. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥- الحوسني، ناجية راشد. (٢٠١٦). أثر استخدام التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صُحار، سلطنة عمان.

٦- زاير، سعد علي؛ وعايز، إيمان إسماعيل.(٢٠١٤). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٧- سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. ط٧. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٨- السعدي، منى درويش.(٢٠١٢). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس القراءة على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٩- سلامة، عادل أبو العز.(٢٠١٥). تخطيط المناهج المعاصرة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٠-عبد عون، فاضل ناهي. (٢٠١٥). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. ط٢. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١- العدوان، زيد سليمان؛ وداود، أحمد عيسى.(٢٠١٦). استراتيجيات التدريس الحديثة. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

١٢- عطية، محسن علي. (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٣- الغول، منصور حسن. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها. عمّان: دار الكتاب الثقافي.

١٤- مجلس التعليم. (٢٠١٤، أكتوبر). ندوة التعليم في سلطنة عمان. مسترجع من https://www.educouncil.gov.om

١٥- مجلس التعليم. (٢٠١٧). فلسفة التعليم في سلطنة عمان. مسقط.

١٦- مجلس التعليم. (٢٠١٨أ). الاستراتيجية الوطنية للتعليم٢٠٤٠. مسقط.

١٧- مجلس التعليم. (٢٠١٨ب). التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان. مسقط.

١٨- مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود. (٢٠١٦). المناهج التربوية الحديثة. ط١٣. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٩- الجابري، مريم محمد.(٢٠١٨). أثر القراءة الحرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ولاية صحار. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صُحار، سلطنة عمان.

٢٠- المعمري، سيف ناصر. (٢٠١١). التحولات التربوية في سلطنة عمان في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. مسقط: مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

٢١- المعولي، وهيبة حمد.(٢٠١٩). دراسة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر web quest في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٢٢- المنوري، زكية عبدالله. (٢٠١٨). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمات اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صُحار، سلطنة عمان.

٢٣- الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). توصيات المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عمان. سلطنة عمان.

٢٥- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤ أ). وثيقة برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى. سلطنة عمان.

٢٦- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٤ ب). التقرير الوطني للتعليم للجميع في سلطنة عمان. سلطنة عمان.

٢٧- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٥). مدى امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية. سلطنة عمان.

٢٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦ أ). المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير للصف الحادي عشر. سلطنة عمان.

٢٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦ ب). المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير للصف الثاني عشر. سلطنة عمان.

٣٠- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). التقرير السنوي للإنماء المهني للعام ٢٠١٧. سلطنة عمان.

٣١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ أ). دليل الطبعات للكتب المدرسية وأدلة المعلمين. سلطنة عمان.

٣٢- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ب). لغتي الجميلة للصف السادس مهاراتي في القراءة. سلطنة عمان.

٣٣- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ت). اختصاصات المديرية العامة لتطوير المناهج. مسترجع من http://www.moe.gov.om

٣٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ث). وثيقة معايير مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩. سلطنة عمان.

٣٥- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ج). النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية. سلطنة عمان.

٣٦- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ح). اختصاصات المديرية العامة للتقويم التربوي. مسترجع من http://www.moe.gov.om

٣٧- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ خ). وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للصفوف ١-٤. سلطنة عمان.

٣٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ د). وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ٥-١٠. سلطنة عمان.

٣٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ذ). وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١١-١٢. سلطنة عمان.

٤٠- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ر). اختصاصات المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلين. مسترجع من http://www.havasapps.com/test/moe

٤١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨ ز). إنجازات وزارة التربية والتعليم. مسترجع من http://www. http://alwatan.com/details/26688

٤٢- وزارة التربية والتعليم. (د.ت). دليل الإنماء المهني والدراسات التأهيلية. سلطنة عمان.

٤٣- الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين. (٢٠١٥). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط٥. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٤- ويلز، جون؛ وبوندي جوزيف. (٢٠١٥). تطوير المنهج دليل للممارسة. (ترجمة: المشاعلة، مجدي) عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الفصل الخامس

تجربة الإمارات العربية المتحدة في تعليم اللغة العربية

إعداد

د. لطيفة إبراهيم الفلاسي

خبير تربوي في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة

١ - تأملات وأسئلة:

ليست اللغة كغيرها من العلوم والمعارف التي يتلقّاها المتعلمون على مقاعد الدراسة في التعليم العام أو التعليم الجامعي؛ فهي مكوّن جوهريّ من مكوّنات إنسانيّته، وتميّزه البشري، تصحبه قبل أن تطأ قدماه المدرسة، وبعد أن يخطوَ بعيدًا عن أسوار الجامعة، وتبقى ملتصقة به، متغلغلة في عقله وقلبه إلى أن يُغمِضَ عينيه الإغماضة الأخيرة. لكنْ أيُّ لغة؟ وهل اللغة لغات؟ وكيف يصير الحال إذن إنْ كانت كذلك؟ كيف يمكن للمتعلم العربي الصغير الذي تلقى لغته الأم (وهي في هذه الحال لهجته المحليّة) من دون عناء، واستخدمها من دون وعي أن يتلقى اللغة العربية، وأن يصنع شبكة علاقات معقدة بين ما يسمعه، وما يقرؤه، وما يكتبه، وما يتحدث به، بحيث يصير التنقل بين مستويات مختلفة من الاستعمال اللغوي، والمفردات، والتراكيب، والمقامات، والحاجات انتقالا طبيعيًّا، لا مشقّة فيه ولا عسر؟

وإذا وسّعنا دائرة النظر وتجاوزنا التقاطع الأول في حياة المتعلم الصغير بين لهجته واللغة العربية، إلى التقاطعات الكثيرة الأخرى بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية التي صار حضورها في حياته سابقًا على المدرسة في معظم الحالات، وحاضِرًا في المدرسة حضورًا متساويًا، أو متفوّقًا على العربية، فإنّ المعادلة ستصير أكثر تعقيدًا، وأصعب حلاًّ. (المسدّي، ٢٠١١)

وتوصيف الحال ليس مقتصرًا على هذا البعد من التداخل بين "لغات" تختلف أو تأتلف بشكل أو بآخر، إنما هو أكبر وأوسع، وتجليّاته حاضرة بقوّة في كل مشروع وطني يهدف إلى تطوير تعليم اللغة العربية؛ فالتحدي يطال كلّ شيء تقريبًا، من الكتاب المدرسي، إلى المعلم، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والوسائل الداعمة للمنهج، والطالب والأسرة والمجتمع، إلى السياسات التعليمية، والدراسات والبحوث العلمية، والمحيط الإعلامي، وقنوات التواصل الحديثة المتكاثرة.

وإذا كان النجاح في تعليم أي لغة من اللغات يشترط أنْ يُغْمرَ المتعلم فيها غمرًا، فإنّ متعلمي العربية يقفون، في معظم أحوالهم وأحوالها، على شواطئها، لأنّ "الغمر" لا يمكن أن يكون وهم لا يتعرضون للعربية في يومهم إلا في ساعة أو أقل، تتبخّر أو تتلاشى حين يسحبهم تيّار "لغوي" آخر، ليسبحوا فيه ويغطسوا بقية يومهم، وهكذا

دواليك. فكيف يمكن أن ينجح أيّ مشروع وطني لتطوير تعليم العربية لأبنائها نجاحًا فائقًا، والحال هذه؟

هذا هو سؤال التحدي. والدول العربية، ومنها دولة الإمارات، تخوض غمار هذا التحدي، وهي تملك أول شروطه: الوعي بواقع الحال. فهذا الوعي ضروريٌّ ضرورة ملحّة، لأنّ النجاح في أيِّ مشروع تعليميّ للغة يحتاج إلى فطنة في التعامل مع الواقع ومتغيراته، ومرونة في اقتراح الحلول، وتقريب لوجهات النظر، وسبر لنتائج الدراسات في تعليم اللغات الحيّة، للاستفادة منها، والبناء عليها، والاتكاء على المنطلقات العلمية-اللغوية الحديثة، ويحتاج كذلك إلى رفد خطوات التطوير بخطوات أخرى على مسار البحث العلمي الجاد، ويحتاج قبل ذلك كلّه، حاجّة ماسّة، إلى الوعي بحاجات المتعلمين، أبناء هذا العصر، الذي يفرض شروطه من دون هوادة على الجميع.

٢- بدايات التطوير، ونضج التجربة ١٩٩٣- ١٩٩٦م:

يمكن أن يؤرّخ لأول خطوة حقيقية خطتها دولة الإمارات العربية المتحدة في مسيرة تطوير تعليم اللغة العربية في أبريل من عام ١٩٩٣؛ ففي هذا الشهر من هذا العام صدرت أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية؛ فقد تجمّعت مسوِّغات كثيرة دعـت الوزارة إلى إعادة النَّـظر في مناهج اللغة العربيَّـة، وتكليف لجنة لإعداد وثيقة جديدة لمناهـج المرحلتين الأساسيَّـة والثَّـانويَّة، وكان من أهـمِّ هذه المسـوِّغات:

- عدم وجود مناهج وطنيَّـة في المرحلة الثَّـانويَّـة.
- مـرور فترة زمنيَّـة طويلة على المناهج التي كانت تدرّس للمرحلة الأساسيَّـة.
- الرَّغبة في تخليص المناهج ممَّـا تعانيه من تكرار واضطراب.
- الرَّغبة في بناء المناهج على أسس تربويَّـة حديثة، والأخذ بالمنحنى التَّـكاملي في بناء الخبرات اللغويَّـة، ورسـم الأهداف وفـق وظيفة اللغة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وقد تـمَّ اعتماد المنطلقات الاجتماعيَّة والنَّـفسيَّـة الواردة في وثيقة مشروع التَّطوير التَّـربويِّ الصَّادرة عن الوزارة سنـة ١٩٩٠ م، التي جسَّـدت طبيعة مجتمع الإمارات

العربيِّ المسلم ووحدته الوطنيَّة، وأكَّدت على اتِّحاد دولة الإمارات وامتدادها الرُّوحيِّ والحضاريِّ والثَّقافيِّ والجغرافيِّ للخليج العربيِّ والوطن العربيِّ والعالم الإسلاميِّ، وانفتاحها على العالم المعاصر. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وبُنيت المنطلقات المعرفيَّة والتَّربويَّة في هذه الوثيقة في ضوء وحدة اللغة وتكامل فنونها ومهاراتها، وتم وضع الأهداف على مستوى الصفوف في ضوء وظائف اللغة ومهاراتها، بوصفها أداة التَّواصل الاجتماعيِّ ونقل الحضارة، وبوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة التَّعليم والتَّعلُّم والتَّفكير. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وعملت الوثيقة على ربط المنهج بحياة ابن الإمارات وبيئته المحليَّة وتعزيز الانتماء الوطنيِّ، وتغذية البعد الوجدانيِّ، حيث أصبح أدب الإمارات والخليج محورًا رئيسًا في كلِّ صفٍّ، في ظلِّ المنهج القائم على الوحدات الفكريَّة في المرحلة الثَّانويَّة، كما تمَّ تغذية هذا الجانب في صفوف التَّعليم الأساسي من خلال موضوعات القراءة والنُّصوص لتعميق الانتماء وتأصيل الهويَّة الوطنيَّة لابن الإمارات بنسبة تصل ٤٠٪ في المرحلة الابتدائيَّة، و٣٠٪ للمرحلة الإعدادية والثَّانويَّة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وقد نظَّمت الوثيقة الخبرات اللغويَّة في كلِّ صف من صفوف مرحلتي التَّعليم الأساسيِّ والثَّانويِّ بطريقة بنائيَّة مترابطة؛ تحقيقًا لوحدة اللغة وتكامل فنونها، ودعت إلى ترجمة المنهج في كتاب واحد للغة العربيَّة، إلى جانب كتاب آخر للتَّطبيقات اللغويَّة؛ لتحقيق مبدأ ربط العلم بالعمل والتَّعلُّم بالممارسة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣)

وفي عام ١٩٩٦م شكّلت الوزارة فرقًا من موجهي اللغة العربية واختصاصيي المناهج لتطوير لمراجعة الكتب المقررة، وإعادة النظر فيها بناء على التغذية الراجعة من الميدان، للعمل على تطويرها، أو إعادة بنائها من جديد، لتجاوز ما كان قد اعترى التجربة الأولى من ثغرات.

وقد جاءت محتويات الكتب الجديدة متوازنة في معالجتها وتنوعها، وأردفت بقراءات خارج كتاب الطالب من الأدب المحلي والعربي والعالمي. كما حرص المطورون على

التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، ومنها الاستماع والمحادثة، وركز المنهج، كذلك، على الموازنة في الكتابة بين الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية.

٣- المنعطف الكبير: اعتماد المنهج القائم على المعايير في بناء المناهج ٢٠٠٢ - ٢٠١٤:

في عام ٢٠٠٢ تبنت وزارة التربية والتعليم مدخل المعايير في بناء المناهج الدراسية، وذلك إثر رغبتها في تطوير المناهج بناء على فلسفة تربوية تهدف إلى نقل بؤرة الارتكاز من المعلم إلى المتعلم، وإلى جعل التعلم أسلوب حياة طويل المدى. وعليه ، فقد بنيت وثائق المناهج الدراسية وفقاً للمدرسة البنائية التي تقوم على استثمار خبرات المتعلم السابقة والبناء عليها، أي استثمار الخبرة القبلية في بناء منظومة المفاهيم والمعارف والقيم والمهارات.

وقد شكّل هذا التوجّه منعطفًا مهمًّا في مسيرة تعليم اللغة العربية في دولة الإمارات؛ إذ بدأ تعليم العربية يتحول من التركيز على المضامين إلى التركيز على المهارات، ومن الاعتماد الكليّ على المعلم إلى إشراك الطالب ووليّ الأمر في العملية التعليمية؛ فمن المعروف أنّ التعليم القائم على المعايير "يسهم في تحقيق مجموعة من أهداف مهمّة، لعلّ من إبرزها أنها تؤكد على أنّ جميع الطلاب قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميّز يجب أن يكون للجميع" (شحاتة، ٢٠٠٧، ١١٧).

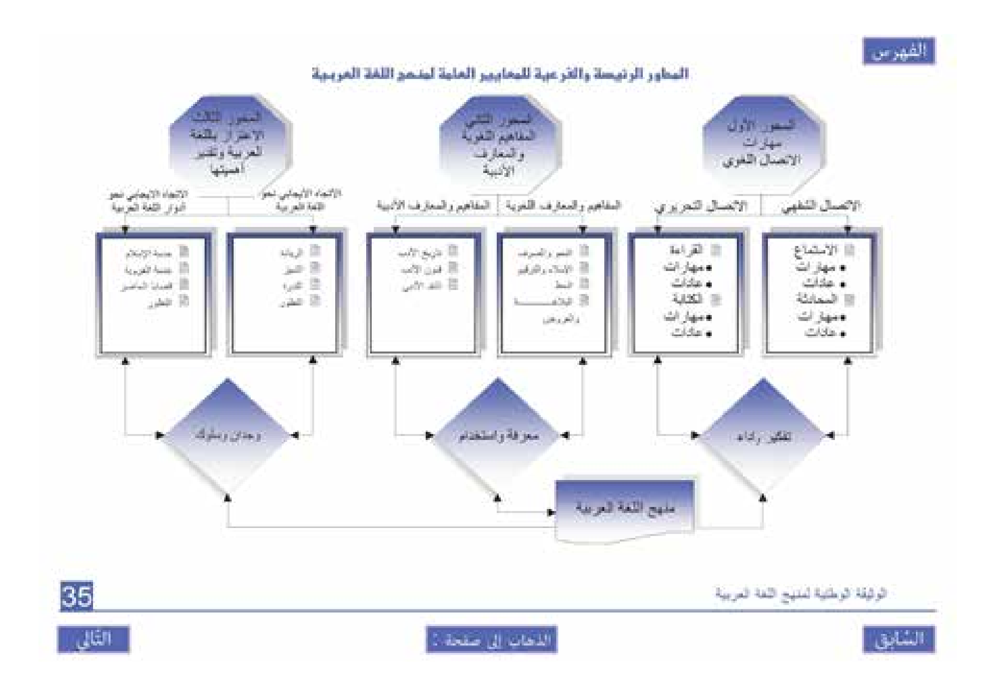
كما أنّ هذا النوع من التعليم يمنح المعلمين فرصة التخطيط المبدع لعملية التعليم والتعلم، وإدارتها، وتقييم نتائجها. وهو ضمان لتوحيد الرؤى والمنطلقات، والجودة الشاملة، وتجسيد لمبدأ العدالة والشفافية. فالمعايير المنظِّمة لعملية التعلم، والمعبّرة عن التصوّر الشامل لرحلة المتعلم في سنوات دراسته المدرسية "تساعد على توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميّز لجميع التلاميذ، والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التربويين، ....، وتسهم المعايير (كذلك) في بنا قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية، وتحقق الالتزام بالتميّز في التعلم، والقدرة على المتابعة، والتقويم الأصيل". (شحاتة، ٢٠٠٧، ١١٩)

وقد ترجم هذا التوجّه في "الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة"، التي صدرت عن وزارة التربية، في نسختها الأولى في يونيو عام ٢٠٠٢ بعد مراجعتها وتحكيمها، والتي ذكرت في مقدمتها المنطلقات الحديثة في تعليم اللغات التي اعتمدتها، وهي:

- التركيز على مهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية بما يتواءم مع مستوى الطالب ويلبي حاجاته.
- التركيز على القراءة بأشكالها: المنهجية والذاتية والحرة، وتوظيف المقروء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة.
- تخصيص محور للبحث والتقنية بحيث يدرب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث.
- إيلاء المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل دورًا أساسيًّا في العملية التعليمية، من خلال إعداد قائمة بالقراءات الذاتية الموظفة في الكتابة والمحادثة.
- تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وما يتصل بها من مهارات التحليل والتقويم والمفاضلة والنقد.
- التركيز على التعلم الذاتي، وتعزيز الجهود المبذولة لتغيير مفهوم التعليم في المنهج التقليدي الذي يمنح المعلم الدور الرئيس أو الوحيد. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

كما أشارت لجنة إعداد الوثيقة في فصولها الأولى إلى دواعي التطوير ومرتكزاته وأسسه وأهدافه. وبعد تحكيم الوثيقة، واعتمادها، شرعت فرق العمل في قطاع المناهج في تأليف كتب اللغة العربية المطوّرة، التي مثلت الأوعية التعليمية الأولى التي تعتمد المعايير ونواتج التعلم في دولة الإمارات.

ولعل المخطط الآتي يوضح المحاور الرئيسة والفرعية للمعايير العامة لمنهج اللغة العربية كما اعتمدته وثيقة ٢٠٠٢.



وفي عام ٢٠٠٩ شرعت اللجان المختصة في تطوير الوثيقة بناء على التغذية الراجعة من الميدان، ومتطلبات التطوير المتجددة. فصدرت في نسختها الجديدة، وتم تحكيمها، ثم اعتمادها بالقرار الوزاري رقم (٣٤٧) لسنة ٢٠١١ الذي نصّ على أن تعتمد "الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية" مرجعًا رئيسًا لمناهج اللغة العربية وكتبها الدراسية لطلبة التعليم العام، ومدارس الغد، والطلبة العرب في المدارس العربية الخاصة، في رياض الأطفال، والحلقة الأولى والثانية، والتعليم الثانوي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١)

كما تم اعتمادها أيضًا بقرار المجلس الوزاري للخدمات رقم (١٨٩/ ٦خ/ ٣) لسنة ٢٠١١ في جلسته السادسة.

وقد أكّد أعضاء لجنة إعداد الوثيقة في المقدمة على أن هذه الوثيقة «اعتمدت معايير عالمية معتمدة في تعليم اللغات الحديثة، وهي معايير تعبّر عن سقف توقعات عالٍ نتمنى أن يحققه جميع المتعلمين؛ فهي تجسد رغبتنا الحقيقيّة بأن تصبح اللغة العربية جزءًا أساسيًّا وحيًّا وجميلاً في حياتهم، وأن تكون عنصرًا مهمًّا من عناصر تكوينهم المعرفي

والعاطفي، وأن تقودهم نحو اكتشاف تميّزهم وتقدير تراثهم والاعتزاز به، وأن تكون مصدرًا من مصادر إمتاعهم وإلهامهم ودربًا يمتد إلى أفق النجاح والتفوق والتميّز في حياتهم» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ص ٨)

٤- تشكيل الرؤية واعتماد الفلسفة: تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام ٢٠١٤:

انطلاقًا من الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم التي تعكس مؤشرات الأجندة الوطنية المتعلقة بالنظام التعليمي، شرعت الوزارة في تطوير مناهج التعليم تطويرًا شاملا. ولعله يجدر بنا أن نذكر هذه المؤشرات، لنضع حديثنا حول تطوير مناهج اللغة العربية في سياقه الأكبر، فقد جاءت هذه المؤشرات في تسع نقاط، هي كالآتي:

١. رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ٧٨,٩٥٪ إلى ٩٥٪ بحلول عام ٢٠٢١.

٢. رفع نسبة المدارس بمعلمين ذوي جودة عالية بنسبة ١٠٠٪ بحلول عام ٢٠٢١.

٣. رفع نسبة الطلبة ذوي المهارات العالية في الاختبارات الوطنية في اللغة العربية من ٥٨,٨٥٪ إلى ٩٠٪.

٤. تحقيق المرتبة الخامسة عشرة في اختبار TIMS.

٥. تحقيق مرتبة ضمن أفضل عشرين دولة في اختبار PISA.

٦. تحقيق نسبة ١٠٠٪ في مدارس الدولة في للقيادة المدرسية عالية الفعالية.

٧. تحقيق نسبة ٩٠٪ للتخرج في الثانوية العامة.

٨. الوصول إلى نسبة ٠٪ بالنسبة للالتحاق بالسنة التأسيسية.

٩. نسبة الإنفاق على البحث والتطوير من الناتج المحلي ١٥٪ (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧)

وهكذا شرعت فرق العمل في قطاع المناهج في تطوير منظومة المناهج في كل المواد العلمية، ومن ضمنها مادة اللغة العربية.

وقد تم اعتماد وثيقة معايير اللغة العربية المطوّرة لسنة ٢٠١٤. وبدأت أولى خطوات التطوير بتأليف كتب تعليمية جديدة تتوافق مع رؤية الوزارة التي تتمثل في "تعليم ابتكاري لمجتمع معرفي ريادي عالمي"(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧) ومع رسالتها التي تنص على "بناء وإدارة نظام تعليمي ابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين"(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧). وتستجيب لأهداف الوزارة التي تؤكد على جوانب المواطنة والمسؤولية، ومبادئ وقيم الإسلام، والالتزام والشفافية، والمشاركة والمساءلة، والتكافؤ والعدالة، والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

وفي هذا الإطار اعتمدت وزارة التربية والتعليم «المنهج القائم على الأدب» Literature based instruction منطلقًا فلسفيًّا في تأليف كتب اللغة العربية، وبناء الأنشطة التعليمية التعلمية المتضمنة فيها، واعتماد إستراتيجيات تدريس وتقويم تتوافق مع منطلقات هذا المنهج اللغوية والتربوية، وتهيئة البيئة المدرسية التي تستجيب لمتطلباته.

٥- التعليم القائم على الأدب Literature based instruction:

التعليم القائم على الأدب ليس بديلا بأي حال من الأحوال عن التعليم المعتمد على المعايير، فإذا كان التعليم المعتمد على المعايير يجيب عن سؤال ال "ماذا"، فإن التعليم القائم على الأدب يجيب عن سؤال ال "كيف؟"، فالأول يحدد ماذا يجب على الطالب أن يعرف أو أن يفعل في كل مرحلة من مراحل التعلم، والثاني يمثل خيارًا من خيارات التطبيق التي يمكن أن يعتمدها واضعو المنهج، أو المعلمون.

ويمكن النظر إلى «التعليم القائم على الأدب» على أنه التعليم الذي تستخدم فيه أعمال السرد والتأليف الأصلية للمؤلفين كنواة لتجربة التعلم، لدعم المتعلمين في تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية.

إذ يرى Zarrillo (١٩٨٩) أنّ تعليم القراءة القائم على الأدب يتحقق كممارسات وأنشطة طلابية تستخدم الروايات والقصص القصيرة والقصائد والمسرحيات والنصوص المعلوماتية. وهو يصر على أن الأدب لا تعاد كتابته لأغراض تعليمية، وعلى أن الأدب الأصيل يجب أن يحل محل الكتاب المدرسي، لا أن يكون مكملًا له.

كما استنتج Hiebert & Colt (١٩٨٩) أن تعليم القراءة المعتمد على الأدب يتضمن برنامج قراءة شاملا، يتفاعل معه المعلمون والطلاب تفاعلا ذا تنويعات ومستويات مختلفة. ويتم فيه اختيار مجموعة من النصوص الأدبية بحيث يطور الأطفال مهاراتهم القرائية ليصبحوا قراء ناضجين محترفين.

ويتحدث Tunnel & Jacobs (١٩٨٩) عن تعليم القراءة القائم على الأدب، بوصفه عملية تستخدم في المقام الأول الكتب "الحقيقية" لتعليم وتجويد القراءة، ويشيران إلى أنّ استخدام الكتب "الحقيقية" في تعليم القراءة له أثر كبير في تحسين التعلم، وتوجهات الطلاب نحو اللغة.

وإذا أردنا أن نضع هذه الرؤية للتعليم في سياقها التاريخي فإنّنا يجب أن نشير إلى أنّها تصنّف ضمن الأدبيات التي تتبنى المنظور الكلّي للغة، الذي يتمسك بضرورة أن يحافظ التعليم على اللغة كاملة، وأن يوجَّه المتعلمون فيه لاستخدام اللغة استخدامًا هادفًا ووظيفيًّا.

ولذلك شدّد Goodman (١٩٨٦)، وهو يعد من أهم من تبنى المنهج الكلّي لتعليم اللغة، على أن المعلمين يجب أن يشجعوا الطلاب على قراءة الأدب للحصول على المعلومات، ومن أجل الاستمتاع، وللتعامل مع العالم.

وقد تشكّل هذا المنظور الكلّي للغة متأثّرًا بالدراسات في علم النفس المعرفي، وعلم اللغة المعرفي، وكلاهما يؤكد على أنّ المدرسين يجب ألا يقتصروا فقط على تمرير التعلم للأطفال، وامتهان التلقين والاهتمام بالمعلومات عن اللغة، وإهمال اللغة نفسِها، ولكن ينبغي أن يوفروا الخبرات والأنشطة التي تسمح للأطفال بتطوير البنى المعرفية لديهم؛ لأنّ تطور اللغة عند متعلميها يعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك، ولأن الأطفال يطورون معرفتهم عن العالم بشكل عام ثم يسقطون هذه المعرفة على أنظمة اللغة (فيجوتسكي، ١٩٧٨).

ولذلك يجب ألا يشعر المتعلم بالانفصال غير المفهوم بين اللغة التي يتعلمها في المدرسة، والفهم الذي يتشكل في داخله عن العالم، لأن هذا الإحساس الصامت عند المتعلمين يجذّر الإحساس بسؤال «الجدوى» من تعلم اللغة، ويجعل اللغة عاجزة عن أنْ تريهم نفسها في أيّ سياق خارج غرفة الصف.

يؤكد المدافعون عن هذا المنهج على أنّ هدف تعليم اللغة يجب ألا يقتصر فقط على تعليم المهارات الأساسية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى صناعة قراء ماهرين، تكون الكتب ومصادر المعرفة الأخرى جزءًا جوهريًّا في حياتهم، ويكون لديهم موقف إيجابي من القراءة، بحيث يرونها مصدرًا للمعرفة والمتعة والنضج الشخصي.

فقد كشفت دراسة Bondy (١٩٨٥) التي قارن فيها بين مفهوم القراءة عند مجموعتين من الطلاب؛ الأولى تتعلم اللغة بقراءة نصوص ذات مستوى عالٍ، والثانية تتعلم اللغة بقراءة نصوص تعليمية مبسّطة، أنّ طلاب كل مجموعة تكوّنت لديهم تصورات مختلفة عن القراءة؛ فالأطفال في المجموعة الأولى يعتقدون أن القراءة هي طريقة للتعلم، ومتعة خاصة، ونشاط اجتماعي. بينما عرّف الأطفال في المجموعة الثانية القراءة بتعريفات من مثل نطق الكلمات بشكل صحيح، وحل الواجب المدرسي، والنجاح في الامتحانات. لذلك يشدّد مؤيدو التعليم القائم على الأدب على أنّ تعليم اللغة يجب أن يتم في سياقات طبيعية، وأن توجهه، إلى حد كبير، رغبات واحتياجات ودوافع المتعلم.

وفي المقابل يرى أصحاب هذا المنهج أنّ المنهج التقليدي في تعليم اللغة يفشل في الغالب في تقديمها للمتعلمين في صورتها الحقيقية، ويعجز عن أي يصنع ارتباطًا عضويًّا بينها وبين المتعلم، فتبقى في ذهنه مجرد مادة تعليمية، مرتبطة بنجاحه في الامتحان، في حين أنها، خلافًا لكل المواد الأخرى التي يدرسها، مكوّن جوهريّ من مكونات تفكيره وأداة أساسية من أدوات نجاحه في الحياة.

وقد أشارت Newman (١٩٨٥) إلى أن الافتراضات التي تمثل الأساس لبرامج التعليم التقليدي تتعارض مع وجهة النظر النفسية- المعرفية التي تشرح كيف تتطور اللغة في الدماغ؛ كالافتراض الذي يرى أن المفردات والنحو يجب أن يقدّما للمتعلمين

تقديمًا مبسّطًا (بمعنى أنهما يجب أن يصنعا صناعة من أجل المتعلمين المبتدئين). وهي ترى أن هذه الممارسة مشكوك فيها؛ فالأطفال يعيشون في بيئة لغوية معقدة، وإن كانت لغتهم تبدو بسيطة، فهم يسمعون مجموعة كاملة من الكلمات والجمل والتراكيب النحوية، ومن هذه البيئة اللغوية المعقدة يختارون العناصر التي يحتاجونها ويعيدون بناءها بناء يتطور مع الزمن. لذلك يجب أن تكون اللغة التي يتعرض لها الأطفال كاملة وطبيعية في المعنى والمبنى، لا لغة مصنوعة مجتزأة ليس لها وجود حقيقي ومتكرر في البيئة اللغوية الطبيعية التي يعيشون فيها.

كان لاعتماد هذه الرؤية في تطوير مناهج اللغة العربية أسباب ودواعٍ يفرضها واقع الحال؛ فقد استمرّ تأليف كتب تعليم اللغة العربية، يكرر نفسه، ويركّز على اتّخاذ كتاب اللغة العربية أداة لتوصيل فكر معيّن، أو مصدرًا لتقديم النصائح والوصايا المتعلقة بالأخلاق والسلوك، وبقيت المسافة بين الكتاب والمتعلم تتسع مع الوقت، فلم يجد فيها المتعلم صدى لصوته، ولا انعكاسًا لأفكاره، ولا إجابات لأسئلته.

وبقي التركيز في معظم كتب اللغة العربية على تعليم النحو والصرف والإملاء والبلاغة، وجاءت نصوص القراءة، خاصة في كتب المرحلة الأساسية، مصنوعة متكلّفة، كتبها، في الغالب، أعضاء لجنة التأليف، فهي نصوص تعليمية، موجِّهة، يعلو فيها صوت الوعظ والإرشاد، وتلوى أعناقها لكي تأتي متوافقة مع باب نحوي مقرر في هذه الوحدة أو تلك.

ومع أنّ الأمر لا يخلو من اختيارات جميلة لنصوص أدبية، شعرية ونثرية، في معظم كتب اللغة العربية، إلا أنّ التناول بقي، في معظم أحواله، بعيدًا عن أن يخرج عن استنطاق الطالب ليقول ما يريده واضع الكتاب أن يقوله، أو ما يود المؤلف أن يركز عليه من أبعاد لغوية أو أدبية أو توجيهية، لا تحرك في المتعلم شيئًا، في الغالب، ولا تبعث فيه الفضول للمعرفة، ولا تحثه على مساءلة النص، والقراءة حوله، والحديث عنه.

ولذلك بقيت اللغة العربية حبيسة الكتاب المقرر، وحبيسة نمط محدد من الأسئلة، تكاد الإجابة عنها تكون واحدة، مهما يختلف النص، والزمان، والمناسبة، والمتلقي. فلم تحظ العربية بحضور في حياة المتعلم إلا في مكانين، الكتاب، وورقة الامتحان.

٦- المرحلة الأولى في تطوير مناهج اللغة العربية: تأليف المقررات الدراسية

في ضوء ما سبق شرعت فرق العمل في وزارة التربية والتعليم تعمل على تطوير مناهج اللغة العربية واضعة في الاعتبار الموجهات الآتية:

١. سجلّ مواصفات الطالب الإماراتي الذي أقرته الوزارة، والذي يتضمن أبعادًا توجه النمو المتكامل للطلاب في مجالات أساسية، مثل: المعرفة، والمهارة، والاستقلالية والمسؤولية، والتفاعل مع بيئة العمل، وتطوير الذات. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)

٢. المعايير الشاملة، التي تركز على موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتي يفترض أن يكتسبها الطالب أثناء سنوات دراسته، من مثل: المعرفة المالية والاقتصادية، والمعرفة الصحية، والوعي العالمي، والمعرفة البيئية، والمعرفة المجتمعية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتعلم والابتكار، والاتصال والتعاون، والمعرفة المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والمرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والثقافية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)

٣. الأوزان المخصصة لكل مجال من مجالات اللغة العربية التي نصت عليها وثيقة معايير اللغة العربية، وهي: أساسيات القراءة، قراءة النصوص الأدبية، قراءة النصوص المعلوماتية، الكتابة، الاستماع والمحادثة، اللغة، ومعايير ونواتج التعلم لكل صف من الصفوف.

ولما كان العمل في كتب اللغة العربية مستندًا إلى الأبعاد اللغوية والتربوية والنفسية التي أقرها "المنهج القائم على الأدب" فإنّ النصوص التي اعتمدت في كتب اللغة العربية، من الصف الأول الابتدائي إلى الثاني عشر، كانت، في معظمها نصوصًا أصيلة.

ولضمان أن تكون النصوص الأصيلة محور عملية التعليم والتعلم، لتبنى حولها أنشطة تتجاوز المهارات الأساسية إلى مهارات تفكير عليا تربط النصوص بقارئيها وبالعالم، كما يؤكد على ذلك "المنهج القائم على الأدب"، حرصت الوزارة التربية والتعليم على شراء حقوق طباعة ونشر قصص الأطفال والروايات التي تعتمدها لجان

التأليف، من دور النشر، فأبرمت عقودًا تمنح دور النشر بموجبها وزارة التربية والتعليم حق نشر القصص المعتمدة في كتب اللغة العربية، بشرط أن تُنشَر القصص والروايات كاملة، نصًّا ورسمًا، تصميمًا وإخراجًا، من الغلاف إلى الغلاف.

وقد استطاعت الوزارة أن توقع عقودًا، فيما يتعلق بمنهج اللغة العربية، مع مجموعة من دور النشر المحلية والعربية والعالمية، ونجحت كذلك، في شراء حقوق بعض الكتب من مؤلفيها، وبموجب هذه العقود فإنه يحق للوزارة أن تطبع القصص المختارة، لتضمينها في الكتاب المقرر، أو لتزويد المكتبات الصفيّة أو المكتبية بها.

١,٦. كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الخامس:

اعتمدت لجان التأليف القصة المصوّرة مستقلةً عن الكتاب المقرر في بناء مقرر الصف الأول، وهي سلسلة من ٢٨ قصة لتعليم الحروف. واعتمدت القصة المصورة المضمّنة بالكامل في الكتاب، لتكون نواة لبناء الوحدات الدرسية في كتب اللغة العربية، في الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي؛ إذ يشتق من موضوع القصة أو فكرتها عنوان الوحدة، وموضوع النص المعلوماتي، والنص الشعري. وتردف القصة المصوّرة بقصة أخرى قصيرة في كتاب الأنشطة. وعليه فإنّ الطالب يدرس في الوحدة الدرسية الواحدة نصيّن قصصيّن، ونصًّا معلوماتيًّا، ونصًّا شعريًّا.

وتبنى أنشطة مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة متكاملة مع مهارة القراءة، بحيث تشتق أيضًا موضوعاتها مما تتيحه موضوعات القراءة من خيارات متعدّدة، يراعى فيها أن تتقاطع تقاطعًا منطقيًّا طبيعيًّا مع عمر المتعلم، وخبراته، واهتماماته، وحاجاته التعلمية، كما يراعى فيها خصوصية المهارة، وما تنص عليه النواتج في كل مرحلة من مراحل التعلم.

وقد جاء توزيع الأنشطة على كتابين: كتاب اللغة العربية الذي يحتوي على النصوص، وكتاب الأنشطة اللغوية، روعي في الأول منهما أن تكون الأنشطة منسجمة تمامًا مع رؤية "المنهج القائم على الأدب" بحيث تترجم إلى ممارسات طبيعية يمارسها القراء عادة في حياتهم اليومية، من مثل القراءة المستقلة في البيت، والمناقشات المفتوحة في الصف، وعمل المجموعات، وصنع روابط بين النص والقارئ، أو النص ونصوص

أخرى، أو النص والعالم، وتوسيع دائرة الأسئلة بالبحث والقراءة، واستثمار المعرفة السابقة، واستخدام النصوص القرائية أساسًا للتحضير لدروس المحادثة. وقد روعي في بناء الأنشطة وتقديم المعلومات في هذا الكتاب أن يكون الطالب شريكًا في العملية التعليمية منذ البدء، لذلك وضعت نواتج التعلم لكل درس في كتاب الطالب، وصُمّم لكل درس معجم صغير مصوّر، يمثّل مدخلا لغويًّا أوّلَ لقراءة النص، وقُدِّم له شرح مركّز عن المهارة القرائية التي سيتدرب عليها في الدرس، وعن إستراتيجية القراءة التي سيطبقها.

أما كتاب الأنشطة فقد بنيت فيه الأنشطة بناء يزاوج بين رؤى "المنهج القائم على الأدب" ومتطلبات التعلم اللغوية الأساسية، فراوح الكتاب بين أنشطة التدريب اللغوي في مستوى "تمييز الكلمات"، و أنشطة منوّعة للمعجم، وأسئلة فهم تتدرج بين مستويات الفهم الدنيا والعليا. كما تضمّن كتاب الأنشطة دروس النحو التي اشتقت معظم أمثلتها من النصوص التي درسها الطالب، أو من أمثلة قريبة منها، مألوفة في الاستعمال، بعيدة قدر المستطاع عن الصنعة، وقد تم التركيز فيها على البعد الوظيفي، وفهم معنى الكلام، وعلى التطبيق والمحاكاة. واشتمل كتاب الأنشطة كذلك على دروس الإملاء التي قدمت تقديمًا يعتمد بالدرجة الأولى على الملاحظة والمحاكاة، من خلال تطبيق مبدأ "المسطرة الإملائية"، وأسلوب التدريب، والتدرج. وختمت كل وحدة في هذا الكتاب بدرس الكتابة، الذي يتكوّن في الغالب من ثلاثة أجزاء: جزء نظري يشرح بعض أساسيات الكتابة وخطواتها، فيما يتعلق بناتج التعلم المطلوب، وجزء تطبيقي يقدم نموذجًا للطالب، يوضّح فيه ما شُرح في الجزء النظري، ثم شبكة معايير يعتمدها الطالب أثناء الكتابة، ويعتمدها المعلم أثناء التصحيح.

٢, ٦. كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة: من السادس إلى الثامن:

بنيت الوحدات الدرسية في كتب المرحلة المتوسطة واشتقت عناوين الوحدات فيها انطلاقًا من النصوص القصصية القصيرة، التي تم اختيارها بعناية كبيرة، وروعي فيها البناء الفني المتماسك، وتنوّع الموضوعات، وغنى اللغة. واتخذت معالجات النصوص القصصية والشعرية والمعلوماتية نهجًا واحدًا، يعتمد القراءة المستقلة من الطالب قبل الحصة، تأكيدًا على ترسيخ مبدأ السياقات الطبيعية، ووضعيّة القارئ الذي يبحث عن

المعلومات، أو المغزى، أو يسائل الأفكار، أو يتجاوز النص إلى نصوص أخرى، أو يربط النص بحقائق وتجارب تتقاطع مع النص بشكل أو بآخر.

والجدير بالذكر أنّ الوزارة اعتمدت بدءًا من هذه المرحلة تدريس الرواية، التي تدرّس، في الفصل الثالث من العام الدراسي، وتردف بكتاب مستقل يتناولها بالشرح، والأنشطة. وقد جاءت معالجات النصوص الأدبية، القصصية والشعرية، في محاور ثلاثة:

- قبل قراءة الدرس: يقدم هذا المحور للطالب حديثًا مركزًا عن المهارة القرائية التي سيتم تطبيقها في النص، ثم معجمًا قصيرًا من مفردات النص، بحيث يشكّل ذلك مدخلا نظريًا مساعدًا للولوج إلى النص، وقراءته، وتسجيل الملاحظات والأسئلة التي قد تبرز في ذهن الطالب أثناء القراءة.
- أثناء قراءة الدرس: في هذا المحور يطلب من الطالب قراءة النص في البيت، وتسجيل أسئلته أو ملاحظاته، وقد توضع له بعض الأسئلة على هوامش النص ليجيب عنها، بهدف استثارة تفكيره في نقطة مهمّة، أو بهدف لفت نظره إلى ارتباط هذه النقطة بالمهارة المحددة في الدرس.
- بعد قراءة النص: يقدم هذا المحور الأسئلة والأنشطة التي على الطالب أن يجيب عنها، بعد الانتهاء من مناقشة النص في الصف مع المعلم وباقي الزملاء، ويقع تحت هذا المحور ثلاثة أنماط من الأسئلة مقسمة على النحو التالي:
  - حول النص: تدور أسئلة هذا النوع حول أفكار النص، وعناصره الفنية.
  - حول لغة النص: تركز أسئلة هذا المحور على البعد اللغوي في النص، سواء كان ذلك في النحو، أو المفردات، أو البلاغة.
  - حول قارئ النص: تأتي أسئلة هذا المحور، في الغالب، لتكشف مدى تفاعل الطالب مع النص، ولتستشف رؤيته الخاصة حول ما قرأه، وموقفه الشخصي من الأفكار التي عالجها النص، وإن كانت لديه إضافات أو أسئلة ما زالت تحتاج إلى بحث أو مناقشة.

ثم بنيت دروس الاستماع والمحادثة والكتابة حول الموضوعات التي أثيرت في النصوص القرائية، إمّا بتوسيعها، وإمّا بتعميقها، أو بالبحث في بعض جوانبها. وسار النهج في دروس النحو على ما سبق أن تأسس في المرحلة الأساسية من الاهتمام الكبير بسياقات الاستخدام، والمقابلة بين العربية والعاميات، متى ما أيقظ ذلك صورة الاستعمال العربي الفصيح في ذهن المتعلم، بالإضافة إلى تجديد كبير في طبيعة الأنشطة التي تتناول موضوعات النحو. أما البلاغة فجاءت في كتب هذه المرحلة مضمّنة في دروس الكتابة تحت محور: تقنيات الكتابة، يدرسها الطالب، ثم يطبقها في جمل وعبارات قصيرة من إنشائه، ثم يضمّنها نصّه الذي يفترض أن يعكف عليه، ويكتبه خلال أيام محددة، بحيث تخرج البلاغة من إطارها النظري إلى التطبيق، وبحيث يستخدمها الطالب عن وعي في كتابته.

٣,٦. كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية: من التاسع إلى الثاني عشر:

اعتمد تقسيم الكتب في هذه المرحلة على الفنون، وليس على الوحدات، وأضيف نوع جديد من النصوص لحاجة هذه المرحلة إلى مواكبة ما يطرح من قضايا محلية أو عربية أو عالمية، ومتابعة المستجدات، حول أهم القضايا التي تمسّ المجتمع والوطن، ولذلك جاءت النصوص في هذه المرحلة على ثلاثة أنواع: نصوص أدبية؛ تشمل القصص القصيرة والسيرة الأدبية والشعر الذي غطى كل العصور الأدبية من الجاهلي إلى الحديث، والرواية، ونصوص معلوماتية، ونصوص الرأي: التي تشمل المقالات والأعمدة الصحفية.

كما تمّ التوسع في هذه المرحلة في عدد النصوص، فجاءت على نوعين: نصوص مقررة، يدرسها الطالب، ونصوص رديفة يقرؤها الطالب في أي وقت يشاء، تدعم تعلّمه، وتضيف إليه. ويمكن للمعلم أن يستثمرها بالطريقة التي يراها مناسبة.

ولم يختلف التناول والمعالجة في هذه المرحلة، في الغالب، عن المرحلة المتوسطة، إلا في عمق النصوص وطولها، ونوعية الأنشطة والأسئلة، وتوسيع دائرة الكتب المقررة بالكامل في الصف الثاني عشر، الذي يدرس رواية، وسيرة ذاتية، وكتابًا يتضمن نصوصًا معلوماتية، بالإضافة إلى النصوص المتضمَّنة في الكتاب المقرر.

٧- المواد الداعمة وتوظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية:

سبق أن ذكرنا أنّ وزارة التربية والتعليم عملت على تطوير المكتبات المدرسية ومكتبات الصفوف بمصادر متنوّعة لدعم منهج اللغة العربية، وقد بدأت بتأسيس مكتبات صفيّة في المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الخامس، تم تزويدها بما يقرب من مئتي مصدر لكل صف، وفق خطّة مستمرة للسنوات القادمة لاستكمال تأسيس مكتبات صفيّة في المراحل اللاحقة، وإغنائها دوريًّا بالجديد المناسب من المصادر، بالإضافة إلى إغناء المكتبات المدرسية وفق خطة تزويد مدروسة تشرف عليها إدارة المصادر والحلول التعليمية في الوزارة.

كما أنّ الوزارة أبرمت تفاهم مع مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة؛ بهدف إغناء المحتوى الإلكتروني الذي تتيحه المنصّة الإلكترونية "دارفة"، وهي منصّة تشتمل على مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية المتوفرة على الإنترنت، وتتضمن كتباً رقمية، وصوتية، وأخرى تفاعلية، بالإضافة إلى فهارس لتصنيف الكتب، وترتيب المواد المقروءة حسب العناوين والمواضيع والفئات المستهدفة، كما أنها تشتمل على نظام تقييم للكتب يتيح للقراء إبداء رأيهم في الكتب والمواد المقروءة، بجانب وجود سجلات خاصة بالمشتركين من الطلبة تتضمن معلومات عن قراءاتهم، وهي متاحه لمن لهم صلاحية الاطلاع عليها كأولياء الأمور والمعلمين.

يضاف إلى ذلك العمل على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في التعليم والتعلم، الذي بدأ باختبارات تفاعلية قصيرة تطبق على نصوص الكتب المقررة، ومواد مسموعة تغطّي نصوص الاستماع في المقررات الدراسية، مع خطة تدرس حاليًا لتنفيذ أفلام فيديو تعليمية تغطي دروس النحو ومهارات اللغة الأربع.

٨- تدريب المعلمين:

تطبق وزارة التربية والتعليم، ضمن خطّتها التطويرية للمناهج، برامج تدريب دورية، ومستمرة للمعلمين لضمان التطبيق الصحيح لفلسفة المناهج المطوّرة، وتحسين أداء المعلمين بما يحقق الغايات المنشودة.

وتسير خطة الوزارة في هذا السياق ضمن مسارين؛ ينفذ الأول في أسابيع مخصصة للتدريب المكثّف، تعقد ثلاث مرّات في السنة، في الأسبوع الأول من كل فصل دراسي من الفصول الثلاثة. وتعد هذه الأسابيع ملتقيات كبيرة يحضرها كل المعلمين، وتعقد فيها ورش تدريبية مكثفة، تلبي حاجة الميدان، وتستجيب لتطلعات الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، أما المسار الثاني فيطلق عليه "التدريب المستمر" الذي يخصص له يوم في الأسبوع، يفرّغ فيه معلمو اللغة العربية في منتصف النهار، وتنفذ فيه دورات تدريبية في مجتمعات التعلم، التي هي عبارة عن مجتمع صغير من معلمي المادة في مجموعة محددة من المدارس، يستفيد فيه المعلمون من تجاربهم الناجحة، ويتبادلون فيه الخبرات، وتعقد فيه ورش تدريبية مصغّرة مركّزة.

ولا يقتصر أمر تطوير أداء المعلم على التدريب الذي توفره الوزارة خلال العام الدراسي، بل يتجاوزه إلى ما مضت فيه الوزارة بشأن رخصة المعلم، التي ستطبق عمليًّا بدءًا من ٢٠٢١. والذي خطت فيه الوزارة خطواتها الأولى بتنفيذ اختبارات المعلمين التخصصية والمهنية، بهدف رفع كفاءة المعلمين، والتركيز على التطوير المستمر الذي يؤدي في النهاية إلى لارتقاء بمستوى تحصيل الطلبة.

٩- نظام التقويم والامتحانات والاختبار القياسي في اللغة العربية:

إنّ العمل على تطوير تعليم اللغة العربية هو عمل متكامل، يشمل كل منظومة المناهج، من الكتب المقررة، وطرق وإستراتيجيات التدريس، ومواصفات المعلم المتمكّن، الذي يبقى دائمًا على اتصال وثيق بزمنه، ومتطلبات التطوّر المهني والشخصي فيه، كما يشمل ذلك أيضًا تنويعات كثيرة لمواد داعمة، وتقنيات حديثة، ونظام تقويم متوافق مع الرؤية الجديدة، يترجم الأهداف، ويؤكد على أهمية المنطلقات العلمية التي تتبناها المؤسسة، والتي تؤسس، اعتمادًا عليها، خطة التطوير، ومراحلها.

وقد جاء نظام التقويم والامتحانات متوافقًا مع الرؤية الجديدة لتطوير المناهج، وصيغت سياسته بحيث يركز على مكتسبات العملية التعليمة، ويحقق الدقة والعدالة في قياس النواتج والمهارات التي يتوقع أن يحققها الطالب في نهاية كل مرحلة دراسية، وفق ما يرد في دليل تطبيق الامتحانات، والإجراءات التنفيذية لسياسة التقييم.

ولعلّ أهم ما يمكن أن يشار إليه في هذا السياق، بالإضافة على اعتماد الوزارة الأنواع الثلاثة للتقييم: التشخيصي، والتكويني، والختامي، أنّ امتحانات اللغة العربية التكوينية والختامية صارت تبنى بالكامل على نصوص جديدة لم يدرسها الطالب، تأكيدًا على ما يؤسس له التعليم القائم على المعايير، من التركيز على المعرفة والمهارة اللغوية التي يحتاجها الطالب في كل مرحلة من مراحل دراسته، بعيدًا عن المحتوى والكتاب المقرر.

وقد تمّ في هذا العام توسيع دائرة التقييم؛ فأضيفت مهارة الاستماع إلى القراءة والكتابة في مادة الاختبار الختامي، على أن تضاف مهارة المحادثة في الأعوام القادمة بإذن الله.

وفي هذا السياق نشير إلى اختبار الإمارات القياسي في اللغة العربية Emsat، وهو اختبار معياريّ محوسب لمهارات اللّغة العربية مبني وفق معايير وطنية لتقييم امتلاك الطلبة لمهارات اللّغة العربية، وهو جزء من منظومة اختبارات معياريّة تقيس أداء الطلبة في مجموعة من الموضوعات الدراسية الأساسية.

وقد صُمم الاختبار لتزويد صانعي القرارات وراسمي السياسات ومطوري المناهج بالبيانات المتعلقة بمهارات اللّغة العربية التي يكتسبها الطلبة عبر المراحل العمرية المختلفة، ومدى توافقها مع السمات المنشودة للطالب الإماراتي المتعلقة بامتلاكه مهارات التواصل، ومهارات القرن الواحد والعشرين، ومهارات الاقتصاد المعرفي لغاية الدخول إلى سوق العمل والمنافسة.

وقد استند الاختبار على الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٤ في دولة الإمارات العربية المتحدة والإطار الأوروبي المرجعي لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. وصُمّم وفق أفضل الممارسات العالمية المتبعة في المراحل كافة، بدءًا من مراجعة معايير تقييم مهارات اللّغة العربية، وإعداد جداول المواصفات، وبناء وتطوير بنك المفردات وتغذيته بصورة مستمرة بمفردات اختبارية ذات خصائص (سيكومترية) متفق عليها.

وشكلت كافة مراحل إعداد الاختبار القياسي فرصة لتطوير قدرات فريق الاختبارات الوطنية في مجال بناء التقييمات واسعة النطاق بالاعتماد على النظرية الحديثة في القياس. ويخضع طلبة الصف الأول أو ما يعادله إلى اختبار الإمارات القياسي

لقياس خط الأساس في المعارف والمهارات التي يمتلكها الطلبة عند الالتحاق بالصف الأول من الحلقة الأولى، فيما يخضع طلبة الصفوف الرابع والسادس والثامن والعاشر إلى الاختبار القياسي الذي يتتبع امتلاكهم للمعارف والمهارات اللازمة للاستمرار في مراحل التعليم المختلفة، وفق توقعات الإطار العام للتعلم والتقييم، أما طلبة الصف الثاني عشر فيخضعون لاختبار يقيس امتلاكهم للمعارف والمهارات التي تمكنهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

١٠- عَوْدٌ على بَدء:

إنّ الجهود التي بذلت في دولة الإمارات العربية المتحدة لدعم تعليم اللغة العربية وتعلمها جهود كبيرة مخلصة، حظيت باهتمام القيادة، ولكنّ الشأن اللغويّ، كما ذكرنا في مقدمة هذا البحث، أكبر من مسيرة تعليم يعيشها الطالب في سنوات بعينها، وأوسع من محتويات في مقررات، وأعمق من استعمالٍ مؤطر بأطر البيئة المدرسية، وجدرانها، ومجتمعها المحدود.

ولا شيء أصعب من تغيير القناعات، ودفع الناس إلى ترك ما ألفوه على مدى سنوات طوال، ليتبنوا رؤية جديدة، تتطلب المزيد من العمل وبذل الجهد، وتشترط بناء وعي مختلف، وتطبيق أنماط، ربما لم يعهدوها، من الطرق والأساليب.

وهذا كلّه يشكّل صعوبات تواجهها تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في تطوير تعليم اللغة العربية، ولذلك يأتي التطبيق، أحيانًا، مفارقًا لما يتطلبه التنظير. ويفرض الواقع، أحيانًا، حذرًا في الأخذ بالمنطلقات الحديثة من دون قيد أو شرط. ومع ذلك فإنّ بوادر نجاح واعد بدأت تزهر هنا وهناك، لعلّ أولها وأهمها الوعي المشترك بين القائمين على التعليم، على اختلاف مواقعهم، الذي هو آخذ بالاتساع والتعمق، والذي يكفل للتجربة أن تنضج وأن تصحح من أجل أن تحقق الغايات والأهداف المرجوة. إنّ الوعي بواقع الحال هو الفيصل في توجيه دقّة هذه التجربة نحو النجاح على الدوام، وسبر مواطن القوة والضعف فيها، ومواصلة المراجعات، والتقييم، والتحسين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١- شحاتة، حسن (٢٠١١). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢- المسدي، عبدالسلام (٢٠١١). العرب والانتحار اللغوي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

٣- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣). وثيقة اللغة العربية. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة. الإمارات: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٧ اللغة العربية. https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Pages/Curriculum-Docs.aspx

٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). منظومة التعليم الإماراتية ٢٠١٥-٢٠١٧. https://www.moe.gov.ae/En/Documents/The%20FInal%20MOE%20Book%20(1).pdf

٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). اختبار الإمارات القياسي، http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat_register_ar.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

9- Bondy. E, (1989). Classroom influences on children's conceptions of reading. Paper presented at the: National Association of Education of Young Children Conference. New Orlans. LA.

10- Goodman, K. (1989). What's whole in whole language? Portsmouth, NH: Heinemann.

11- Hiebert, E. H. & Colt, J. (1989). Patterns of literature-based reading instruction. The reading teacher, 34. 14-20.

12- Newman, J. M. (ed). (1985). Whole language: Theory in use. Portsmouth, NH: Heinemann.

13- Tunnel, M.O & Jacobs, J.S. (1989). Using "real books": research findings on literature-based reading instruction. The reading teacher, 42, 470-477

14- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge. MA: Harvard University.

15- Zarrillo, J. (1989). Teacher interpretation of literature-based reading. The reading teacher, 44, 22-29.

16- Wendy, C. K, Janice V. K, Amy A. Mc, & Abigail, G. (2005). Living Literature: Using children literature to support reading and language arts.Pearson Education, Inc, New Jersey.

الفصل السادس

تحليل تجارب تعليم اللغة العربية في الوطن العربي من منظور مقارن

إعداد

د. عبدالمجيد محمد باحص الغامدي

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد بالكلية الجامعية بالقنفذة-جامعة أم القرى

تحليل تجارب تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

تتكون المناهج التعليمية من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تستهدف مساعد المتعلم على النمو الشامل في جميع الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية. ويُعدّ المنهج السياق المناسب الذي تنهض من خلاله المؤسسات التعليمية بأدوارها المنوطة بها، وهو -في الوقت ذاته- يستمد ديمومته وأهميته من جودة المحتوى ومدى مواكبته للمتغيرات المتسارعة. ومن ثم فإن دارسة وتقويم المناهج التعليمية والوقوف على الجهود المبذولة في سبيل تطويرها يسدّ حاجة عظيمة، سواءً في بيان طبيعة المناهج الحالية وأهدافها وما صاحبها من مبادرات وتطوير، أو في بناء تصور مقترح لتطوير محتوى المناهج الدراسية وطرائق تعليمها وتنفيذها وتقويمها.

وقد شهدت مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي سلسلة من التطورات في منهجيه ومحتوى وطرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها على مدى نصف قرن بدءًا من عام ١٩٢٠ حتى وقتنا المعاصر. والحكم على جودة وفاعلية الجهود المبذولة في سبيل النهوض بتعليم اللغة العربية يقتضي استقراء وتقويم وتحليل هذه التجارب. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تستعرض جانبًا من التجارب التي شهدها ميدان تعليم اللغة العربية في الوطن العربي وفق الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما أهم تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية؟

السؤال الثاني: ما واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها؟

السؤال الرابع: ما العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقة بين تجارب الدول العربية في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها؟

منهجية البحث:

في ضوء تنوع مناهج وأدوات البحث التربوي، يرى معظم المتخصصين في مناهج وطرائق البحث التربوي أن استخدام منهجية البحث القائمة على الدمج بين منهجيتي البحث النوعي والبحث الكمي Mixed Method Research هي الأنسب للحصول على نتائج أكثر عمقًا وتفصيلًا (Creswell, 2012)حيث تتيح المنهجية القائمة على الدمج بين المنهجين للباحث فرصة الاستفادة من سمات كل منهجية علمية؛ فمناهج البحث الكمي (Quantitative Research) التي تعتمد على جمع وتحليل البيانات المستخلصة من أدوات البحث الكمي (الاستبانات، الاختبارات القبلية والبعدية) تقدم للباحث صورة أولية ونتائج عامة تقريبية.

ولكي يتحصل الباحث على نتائج أكثر دقة وتفصيلا يتطلب الأمر استخدم منهجية البحث النوعي (Qualitative Research) حيث تتم الأبحاث النوعية في ضوء جمع وتحليل البيانات النوعية (تحليل محتوى الوثائق التعليمية، تحليل محتوى الكتب والبرامج، تحليل الأبحاث العلمية المنشورة، تحليل محتوى المقالات العلمية وتحليل محتوى المقابلات) والتي تقود الباحث إلى نتائج أكثر عمقا وتفصيلا وتناسب تتبع ودراسة موضوعات بحثية قائمة على مشاريع متتابعة تمت خلات فترات زمنية طويلة. كما أن معظم الدراسات المعاصرة في مجال تعليم وتعلم اللغة تقوم على استخدام مناهج البحث النوعي (Benson et al, 2009). وبالتالي فإن الدراسة الحالية تقوم على استخدام وتوظيف المنهجين معًا الكمي والنوعي ويتم ذلك في ضوء المراحل الآتية:

نموذج (١)

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
حصر وتحليل نماذج من تجارب الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية (وثائق تعليمية، الأبحاث العلمية) .	تحديد طبيعة تجارب الوطن العربي في تعليم اللغة العربية المستخلصة من المرحلة الأولى للبحث.	دراسة العلاقة بين العناصر الثلاث: طبيعة تجارب الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها والعوامل المؤثرة.

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الدول العربية (الأبحاث العلمية، ودراسات الواقع).	دراسة العلاقة بين طبيعة تجارب الوطن العربي في مجال تعليم اللغة العربية وواقع تعليمها.	
دراسة العوامل المؤثرة في كل تجربة.	دراسة العوامل المؤثرة في العلاقة بين طبيعة تجارب الوطن وتعليم اللغة العربية وواقع تعليمها.	

المراحل الثلاث لتصميم البحث

وفيما يخص تطبيقات المنهج الكمي في الدراسة الحالية فقد تمّ استخدام كلٍ من التكرارات والنسب المئوية في تحليل البيانات الكمية، وفيما يتعلق بتحليل البيانات النوعية تم تطبيق نموذج ميلز و هيبرمان Miles and Huberman (١٩٩٤) لتحليل البيانات النوعية، والذي يتطلب أولًا تحديد أكواد للبيانات الأولية في التحليل النوعي تشتق هذه الأكواد من سياق البيانات النوعية ويتم ترميزها، و في المرحلة الثانية يتم إعادة ترميز ما تم رصده من موضوعات أو أكواد في المرحلة الأولى لتصنيفها ضمن مجموعات ومصنفات محددة ومترابطة وفي المرحلة الثالثة يتم تحويل ما تم تصنيفه بالمرحلة الثانية إلى موضوعات دقيقة تكون شاملة لما في المرحلتين السابقة . وفيما يأتي مثال لعمليات تطبيق النموذج:

نموذج (٢)

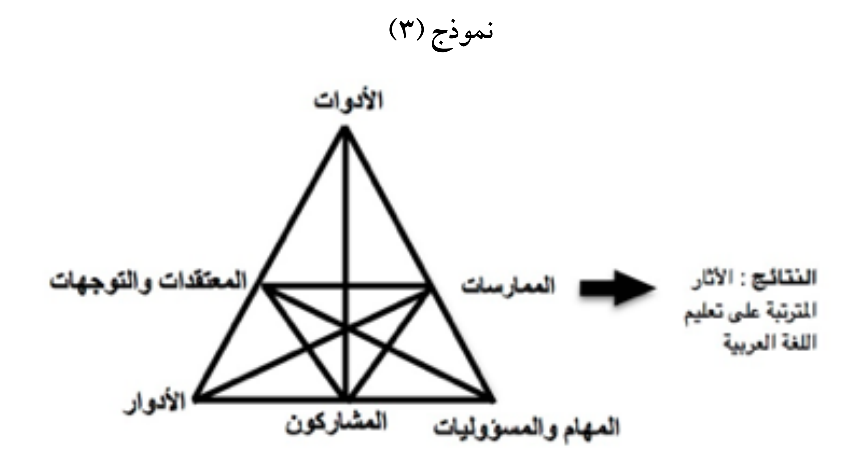
يجب العناية بتعليم اللغة العربية	أهمية اللغة العربية	النظرة إلى تعليم اللغة العربية
الموضوع THEME	التصنيف CATEGORIES	الكود CODES
١	(الدرجة الثانية من الكود) ٢	٣

تم في الدراسة الحالية تحليل محتوى دراسات ووثائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي في الدول العربية المختارة وفق النموذج السابق لتحليل البيانات النوعية . وقد

تم التوصل للمجموعات الآتية من البيانات النوعية: التصورات حول تعليم اللغة العربية، النظرة الفلسفية لتعليم اللغة العربية، مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية، السياسات التعليمية، التجارب المصاحبة لتعليم اللغة العربية، الأدوات والتقنيات المساندة لتعليم اللغة العربية، واقع تعليم اللغة العربية.

وبالإضافة للنموذج السابق فقد تم الاعتماد على نموذج ونظرية النشاط Activity theory التي تم تطويرها بواسط عالم اللغة فيجوتسكي Vygotsky عام ١٩٨٠ و التي تنطلق من فكرة أن اللغة أو الظاهرة الإنسانية ماهي إلا نتاج نظام متكامل يتضمن أدوات متنوعة سواء كانت تصورات ذهنية أو أدوات محسوسة بحيث تتفاعل وتقود التأثير في الواقع العملي. وقد عمل انجسترم Engestrom (١٩٨٧) على تطوير ما توصل إليه فيجوتسكي مضيفًا إليه عناصر أخرى تضمنت: المشاركين أو المجتمع الثقافي(Community) المشارك في التغيير، والأدوار والمهام والمسؤوليات المنوطة بالأفراد أو الجهات المسؤولة مشيرا إلى أن تصورات الأفراد تتأثر بما يحيط بها في نطاق الجهات المشرفة و نطاق العمل المشترك، بالإضافة إلى أهمية الواقع و دراسة طبيعة التناقضات التي قد تحدث بين مكونات وعناصر النشاط اللغوي كالتي قد تحدث بين التصورات والممارسات اللغوية، وقد أشار دينلز (٢٠٠١) إلى أن هذه التناقضات هي بمثابة المرآة التي تنعكس من خلالها طبيعة عملية التغيير والتطوير، وقد تمّ تلخيص عناصر نموذج النشاط اللغوي لفيجوتسكي وبما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وفق العناصر الآتية:

نموذج (٣)



ويمكن شرح مدلولات نموذج النشاط اللغوي لفيجوتسكي وفق الآتي:

جدول (١) شرح مفردات نموذج فيجوتسكي لنظام النشاط اللغوي

١. النشاط Activity	يشير إلى (محور النشاط الإنساني أو اللغوي) وفي الدراسة الحالية يرتبط بتعليم اللغة العربية وتعليمها
٢. الأهداف والتوجهات Subject	يشير إلى (الموجه والمحرك للنشاط) وفي الدراسة يرتبط بالتصورات والمتعقدات الفلسفية التي تقود تعليم اللغة.
٣. الأدوات Tools	يشير إلى (الأدوات والوسائط المساندة للنشاط) وترتبط في الدراسة الحالية بالوسائط المساندة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.
٤. القواعد والضوابط والأدوار Rules	تتضمن السياسة التعليمية، المناهج، النظام التعليمي (متطلبات التقويم، النظام المدرسي، المحتوى، برامج التدريب)
٥. السياق أو الوسط والمشاركون Community	يتضمن المعلمين، المشرفين، الطلاب، المدربين ...
٦. توزيع المهام والمسؤوليات Division of labour	تتضمن أدوار ومهام ومسؤوليات الجهات والأعضاء المشاركين والمشرفين وكل من له صلة بتعليم اللغة وتعلمه :(مهام المعلم، مهام الطلاب، مهام الوزارة..)
٧. الممارسات Object	الممارسة العملية والواقع العملي لتعليم اللغة
٨. التناقضات Tension	يوجد نوعان من التناقضات: أولي وثانوي. الأولي ما يكون بين محور رئيس ومحور رئيس آخر مثل أن يكون التناقض بين المعتقدات والواقع العملي، بينما التناقض الثانوي يكون عادة بين عناصر المحور الواحد مثل ما قد يحدث بين المعتقدات والتصورات الفلسفية والأهداف.
٩. النتائج Outcome	الآثار المرتبة على تعليم اللغة

أولًا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في جمهورية مصر العربية (من الفروع إلى المعيارية):

اللغة العربية هي اللغة الرسمية في جمهورية مصر العربية، و يحظى تعليمها بالاهتمام في كافة مراحل التعليم منذ مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الثانوية العامة، وتضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في مصر التأكيد على أهمية الاعتزاز باللغة العربية

و استخدام الفصحى و توظيفها في مختلف مجالات الحياة، والاعتزاز بالثقافة العربية واستيعاب المعارف اللغوية والأدبية، والتذوق الفني لجماليات اللغة العربية، وينص الدستور المصري على أن الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية (دستور جمهورية مصر، ٢٠١٤م) إلا أن تعليم اللغة العربية يأتي في نطاق إفراد اللغة العربية بمادة دراسية دون التأكيد على جعلها لغة التعليم، إلى جانب تدريس المقررات العلمية في بعض المدارس الحكومية عن طريق اللغة الإنجليزية.

الأهداف

تأتي الأهداف في مقدمة عناصر المنهج وهي بمثابة الموجه للعملية التعليمية والتربوية وتتكون من أهداف تدريس المادة وأهداف المرحلة الدراسية وتشتق أهداف أي منهج وبرنامج تعليمي من المصادر الآتية:

١- فلسفة المجتمع، وأهدافه ويقصد بها الإطار الفلسفي الذي يوجه المجتمعات.

٢- التراث الثقافي للمجتمع بما يتضمنه من عادات وتقاليد وأعراف وقيم ومستوى حضاري واقتصادي واجتماعي.

٣- الخصائص النمائية للأفراد.

٤- المادة الدراسية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إكسابها للمتعلمين.

٥- المستجدات العلمية والتقنية، والتي تتصل بمواكب العصر وما يصاحبه من انفجار معرفي وتقدم علمي وتقني.

٦- الاتجاهات التربوية المعاصرة ويقصد بها النظريات التربوية الحديثة وتطبيقاتها العملية وما يترتب على ذلك من تأثير على نوعية وطبيعة الأهداف التعليمية وسبل تحقيقها.

معايير الأهداف

تشير الدراسات والأدبيات إلى أن بناء وتحديد أهداف المنهج يأتي في ضوء عدد من المعايير اللازمة لضمان نجاح وفاعلية تحقيق تلك الأهداف سواء الأهداف العامة أو

الأهداف التعليمية (السلوكية) للمنهج أو البرنامج التعليمي وفيما يلي عرض مختصر لأهم معايير الأهداف:

١. مراعاة قيم المجتمع
٢. مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة.
٣. تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية والوجدانية.
٤. تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث.
٥. توثيق الصلة بالبيئة.
٦. وضوح الصياغة.
٧. تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها.
٨. الدقة وعدم تداخل الأهداف
٩. الشمولية لمختلف مجالات الأهداف الثلاث: المعرفية، والمهارية والوجدانية.
١٠. قابليتها للقياس.
١١. انسجامها مع أسس ونظريات التعلم.
١٢. ارتباطها بالمحتوى.
١٣. قابليتها للقياس.

أهداف تعليم اللغة العربية في مصر:

بمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في مصر يلاحظ أنها تأتي موزعة بحسب مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) وتم وضعها للمرحلة ككل بحيث تختص كل مرحلة بأهداف محددة بدلا من وضعها لكل صف دراسي مخالفة بذلك ما نجده في أهداف مناهج التعليم في معظم دول العالم، والتي تأتي أهداف مناهجها الدراسية في الغالب مرتبطة بالصف الدراسي وليس المرحلة ككل، ففي اليابان على سبيل المثال نجد أهداف مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية مقسمة بحسب الصفوف الست الدراسية كل صف على حده على النحو الآتي: أهداف الصف

الأول الابتدائي، أهداف الصف الثاني الابتدائي، وأهداف الصف الثالث الابتدائي، وهكذا في بقية الصفوف الدراسية.

ويلاحظ كذلك على أهداف تعليم اللغة العربية في مصر عدم تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الأهداف والذي يتنافى كذلك مع ما هو معمول به الدول المتقدمة مثل أمريكا والتي تصاغ عادة مناهجها بطريقة إجرائية توضح الكيفية التي يتم بها تحقيق الهدف.

في هذا المبحث سيتم عرض أهداف تعليم اللغة العربية في مصر ثم تحليها في ضوء معايير الأهداف ويتكرر نفس المنهجية في التحليل مع أهداف المرحلة الإعدادية والثانوية.

المرحلة الابتدائية: تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الأهداف الآتية:

١. تنمية مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

٢. تنمية مهارات التواصل ومهارات التفكير لدى التلاميذ.

٣. حب اللغة والاعتزاز بها.

٤. تعزيز مفاهيم الهوية والانتماء لدى التلاميذ.

بدراسة أهداف تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة يلاحظ أنها تنطلق من فكرة أن اللغة مجموعة من المهارات، والمهارة (Skill) تعني استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط لغوي معين، وترتبط المهارة بالتصور التربوي الذي يؤكد على أهمية تشكيل العادات اللغوية أكثر مما يؤكد على أهمية المعرفة ذاتها. وتأتي أهداف هذه المرحلة مسايرة لمنهجية تعليم اللغات فتعليم لغة ما يقوم على أربع مهارات رئيسة ومرتبة بحسب ظهورها في حياة الإنسان، وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ويلاحظ كذلك أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة قد تضمنت العناية بتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم من خلال العناية بمهارات التواصل، وتُعنى الكفاءة التواصلية بالتركيز على النشاطات اللغوية القائمة على استعمالات اللغة في الحياة العلمية والعملية وتهدف إلى تحقيق التواصل المثمر بين الناس، ويأتي هذا التوجه

ضمن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها تحت مسمى النشاط (Activity).

إلا أن مهارات التواصل قد أتت مرتبطة بمهارات التفكير في هدف تعليمي واحد على الرغم أن الكفاءة التواصلية لدى المتعلم تتكون عادة نتيجة تآزر عدد كبير من المهارات المركبة من المهارات الأربع الرئيسة (الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة) وبالتالي كان الأجدر أن تكون الصياغة أكثر دقة من ذلك ومناسبة للمرحلة الابتدائية فعلى سبيل المثال يمكن تحقيق الكفاءة التواصلية أو أن يأتي ضمن مهارات التواصل وجود تماثل بين نشاطين لغويين في الفهم الشفوي والتعبير الشفوي.

إلى جانب ذلك يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة في هذه المرحلة قد تضمّنت أهدافًا ذات صبغة وجدانية تتجاوز حدود اللغة إلى اتجاهات وقيم لها علاقة بقيمة ومكانة اللغة وعلاقتها بالهوية.

المرحلة الإعدادية: تتلخص أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الأهداف الآتية:

١. تدريب الطلاب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتذوق.

٢. تنمية الخيال المبدع.

٣. تصور الواقع الافتراضي للمستقبل.

٤. تنمية قدرات الطلاب من خلال الخماسية الذهبية في التعليم والتعلم ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، اسأل وناقش، اقرأ وفكر، اكتب وعبر.

يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية تركز بشكل عام على المهارة المركبة والتي تقوم على تركيب مهارتين رئيسيتين والتأليف بينهما على نحو ما نجده في الهدف الأول والهدف الرابع. إلا أن السير فق هذه المنهجية يتم وفق نمطين: النمط الأول يعرف بالنمط الوصفي أو التقعيدي ويهدف إلى تعلُّم اللغة وفهم قواعدها ويكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة المركبة مماثلا للنشاط اللغوي المتصل بالجزء الثاني. وهذا النمط يكون التماثل فيه بين مستويات أساسية في المرحلة الابتدائية مراعاة لطبيعة تلك المرحلة، ويكون بين مستويات متقدمة في

المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويلاحظ أن هذا النمط متحققٌ في الهدف الأول لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية (تدريب الطلاب على التأمل والتساؤل، والتفكير، والتساؤل، والتفكير والتذوق) والذي يتطلب أولا فهم لنص مقروء أو مسموع ثم مهارة التساؤل وتذوق النص المكتوب.

بينما يعرف النمط الثاني بالنمط التواصلي ويكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة مختلفًا عن النشاط اللغوي في الجزء الثاني في الشكل وقريبا منه في المعنى بمعنى آخر يتطلب هذا النمط إعادة المتعلم للجزء الأول ولكن وفق صياغة أو مهارة لغوية متقدمة وهو متحقق إلى درجة كبيرة في الهدف الرابع (تنمية قدرات الطلاب من خلال الخماسية الذهبية في التعليم والتعلم ألا وهي استمع ثم تحدث، انظر وتأمل، اسأل وناقش، اقرأ وفكر، اكتب وعبر) فالمتعلم على سبيل المثال ينبغي له بعد عملية الاستماع للنص إعادة صياغة النص وفق نقاشات شفوية أو إعادة الصياغة الكتابية لما يُستمع إليه.

إلى جانب ذلك يلاحظ على بعض أهداف تعليم هذه المرحلة الارتباط بحاجات واهتمامات الأفراد المستقبلية على نحو ما نجده في الهدف الثالث (تصور الواقع الافتراضي للمستقبل) مع وجود غموض في صياغة هذا الهدف.

المرحلة الثانوية: تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأهداف الآتية :

- الاعتزاز باللغة العربية.
- تنمية مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: من الابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين.
- تنمية مهارات التواصل والتفكير لدى الطلاب.
- غرس قيم حب الوطن والاعتزاز به في نفوس الطلاب.
- تعميق القيم الأصلية والمبادئ النبيلة.

يلاحظ على أهداف تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة تركيزها على المهارات الأربع الرئيسة لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إلى جانب مهارات التواصل والتفكير.

إلى جانب ذلك يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية تضمنت أهداف ذات صلة بمهارات القرن الحادي والعشرين حيث تضمنت الابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين إلا أنها لم تشر إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم والتي تأتي في مقدمة مهارات القرن الحادي والعشرين وتأتي بقية المهارات تبعا لها.

ويلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية قد تضمنت كذلك أهدافًا ذات صبغة وجدانية تتجاوز حدود مهارات تعليم اللغة وتعلمها إلى تنمية اتجاهات وقيم ذات صلة بتعزيز قيمة الوطن ومراعاة قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الأصيلة.

تجارب تعليم اللغة العربية في مصر

فيما يخص تجارب تعليم اللغة العربية في مصر فيمكن الإشارة إلى تجريبيتين مهمة، وهي:

الأولى: تعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع.

الثانية: بناء معايير تعليم اللغة العربية.

تجربة تعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع: فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية من خلال تقسيمها إلى فروع فإن المراجع والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في مصر تشير إلى أن البدايات الأولى لتصميم مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية لاسيما في الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الميلادي الماضي تعكس شيوع وتجذر فكرة الفروع ويركز هذا المدخل على إكساب المتعلم مهارات اللغة العربية، بدءًا من الاستماع، ومرورًا بالحديث، والقراءة وانتهاء بالكتابة غير أن تعليم هذه المهارات يقوم من خلالها تقسيمها إلى فروع متفرقة تشمل: القراءة والأناشيد والمحفوظات والإملاء والخط والتعبير والأدب والبلاغة

والقواعد نحوًا وصرفًا بحيث يخصص لكل فرع حصة أو أكثر في الجدول الدراسي مع تفاوت نصيب كل فرع منها من مرحلة إلى أخرى.

ويذهب التربويون والمتخصصون في مجال الدراسات اللغوية والتربوية إلى أن هذا التقسيم يتنافى مع خاصية تكاملية المعرفة اللغوية وترابطها فاللغة كائن متكامل الأعضاء مترابط الأوصال كالجسد الواحد بعضه يؤثر في بعض، وبالتالي فإن تقسيم مناهج اللغة العربية إلى فروع يستقل بعضها عن بعض تمزيق للغة وتفتيت للخبرة التي يكتسبها التلاميذ.

تجربة بناء معايير تعليم اللغة العربية: من التجارب التي تميز بها تعليم اللغة العربية في مصر بناء معايير تعليم اللغة العربية لتأتي مواكبة لاتجاه المعايير التربوية والتي تؤكد على ضرورة العناية بجودة وتطوير المناهج التعليمية، وأهدافها، وطرائق تدريسها وتحدد ما يجب تدريسه تحديدا واضحا، وما ينبغي على المتعلمين أداؤه (حسن ومحمود، ٢٠٠٧م، ص٤٠)، ويمكن الإشارة إلى أن معايير تعليم اللغة العربية في مصر تأتي متزامنة مع حركة المعايير العالمية التي بدأت في العقد الأخير من القرن العشرين وفي شتى التخصصات ومن أمثلة ذلك معايير المجلس الوطني الأمريكي لمناهج الدراسات الاجتماعية (National Council for Social Studies: NCSS) ومعايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (Common European Framwork of Reference for Language: CEFR) والمعايير الوطنية الامريكية لتعليم العلوم (National Science Education Standards: NSES) ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathemateices). وتهدف حركة المعايير التربوية إلى الارتقاء بجودة التعليم من خلال تبني مناهج وبرامج تعليمية قائمة على معايير محددة وتصميم نشاطات التدريس والتعليم والتقويم وبرامج التدريب والمصادر التعليمية اللازمة لتطبيق هذه المعايير(Kitchen, Parker, Pushor, & Emerald (Firm), 2011). وقد بدأت معظم المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم تتجه نحو تطبيق المعايير التربوية انطلاقا من فكرة أن الإصلاح المدرسي والتعليمي يتحقق عندما تعمل جميع عناصر ومكونات النظام التعليمي باتجاه أهداف ومعايير ذات مؤشرات أداء محددة، فمن من المؤمل أن تسهم المعايير التربوية في تحقيق

الجوانب التربوية الآتية:

١. تطوير المقررات الدراسية عن طريق تبني أفضل الممارسات التدريسية والتخصصية.

٢. تشجيع المعلمين على اختيار النشاطات التعليمية والتقويمية المصاحبة لعملية التدريس وبما يمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.

٣. معرفة المتعلمين لما يجب عليهم تعلمه وما قد يسهم في المشاركة الفاعلة في نشاطات التعلم للوصول للمستوى المأمول.

٤. تفعيل دور الأسرة والمجتمع وتكاملها مع المدرسة في تحقيق متطلبات عملية التقويم المصاحبة للمعايير نتيجة وضوح وتحديد المعايير معايير العملية التعليمية.

إلا أن الأبحاث والدراسات الأجنبية التي تناولت المعايير التربوية تتفق على أن السمات المحددة لهذه المعايير لاتزال غامضة فما يعد معيار لجودة الأداء في مؤسسة تعليمية قد يكون أقل أهمية في المؤسسة التعليمية الأخرى .(Hamilton, L., Stecher, B., & Yuan, K, 2008).

وقد حددت وثيقة المستويات المعيارية لمناهج اللغة العربية بمصر معايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها تحقيقها في إطار مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والأدب والبلاغة والتراكيب اللغوية والكتابة موزعة على مراحل التعليم العام قبل الجامعي في ضوء المرتكزات الأساسية الآتية: إكساب المتعلم القدرة على التواصل اللغوي شفويا وكتابيا، والتركيز على فنون ومهارات الأداء اللغوي، و الأخذ بمبدأ تمهير اللغة وتكامل علومها، ومواكبة تعليم العربية لما يستجد في علوم اللغة، والعناية بثقافة القراءة وتبني مفاهيم التعليم الذاتي عبر مصادر المعرفة المتنوعة، وقد جاءت موزعة على أربع مراحل تعليمية. وفي هذا الجزء يتم أولا استعراض لهذا المعايير ومؤشراتها وفق ما جاءت في وثيقة المستويات المعايير لمناهج اللغة العربية وبحسب المراحل التعليمية حيث سيتم عرض معايير كل مرحلة وتحليلها وفق مواصفات وضوابط بناء المعايير ومؤشراتها وبما يتناسب مع طبيعة اللغة ومهاراتها:

المرحلة الأولى: تمتد المرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث، وتميزت معايير هذه المرحلة بالتركيز على معايير تعليم اللغة العربية وفق المجالات الأربع الرئيسة لتعليم اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وفي الجدول الآتي

عرض لمعايير ومؤشرات المرحلة الأولى:

جدول (٢)

معايير ومؤشرات المرحلة الأولى: من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (١-٣)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته	• يبدي المتعلم اهتماما لحكاية يستمع إليها. • يركز في أثناء عملية الاستماع. • يواصل الاستماع لنص ما حتى نهايته.
	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل	• يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع. • يميز بين الظواهر الصوتية (أل الشمسية وأل القمرية، أنواع المد، التنوين). • يحدد الكلمة الجديدة في المسموع.
	٣. فهم النص المسموع	• يحدد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة. • يتخير المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها. • يميز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية. • ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة. • يعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق.
	٤. تذوق المسموع ونقده	• يظهر المتعلم إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخوص القصة استمع إليه. • يتوقع نهاية القصة أثناء الاستماع إليها. • يستمتع بسماع الأناشيد والمحفوظات والقصص. • يميز بين ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل به.
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	• يتواصل المتعلم بصريا مع من يستمع إليه. • يتكلم بصوت مناسب. • يتحدث مراعيا طبيعة الموقف. • يتحدث في هدوء دون توتر.
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل	• ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركاتها وسكناتها نطقًا صحيحًا. • يميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج. • يلقي ما يحفظ من النصوص اللغوية.

المجال	المعيار	المؤشرات
التحدث	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه	• يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه. • يصوغ الأفكار في جمل تامة. • يرتب الأفكار التي يعرضها. • يلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها.
	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي	• يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة. • يحكي قصة مفيدة أو يعيد حكاية. • يلقي طرفة أو نادرة. • يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه. • يستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستئذان.
القراءة	١. تعرف الحروف والكلمات ونطقها	• ينطق المتعلم أصوات الحروف والكلمات. • يميز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة. • يقرأ جهرا مراعيا علامات الترقيم. • يتعرف الكلمات المترادفة في المعنى.
	٢. فهم المقروء فهم صحيحا	• يقرأ المتعلم الصور والرسوم مستنتجا المعنى المقصود. • يحدد الأفكار الأساسية في المقروء. • يستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة. • يعبر بأسلوبه عن مضمون النص.
	٣. تذوق المقروء نقده	• يحدد المتعلم أشكال المادة المقروءة كالأناشيد والحكايات. • يميز بين الواقع والخيال فيما يقرأ. • يستحسن الألفاظ الجميلة فيما يقرأ.
الكتابة	١. كتابة الحروف والكلمات والجمل	• يرسم المتعلم الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة. • يراعي اتساق أحجام الحروف في الكلمة. • يضع النقاط والهمزات في أماكنها. • يصل الحروف بغيرها من أماكن اتصالها. • يرسم الكلمات على مسافات ثابتة. • يتبع عادات الكتابة الصحيحة.

المجال	المعيار	المؤشرات
الكتابة	٢. اتباع قواعد الإملاء	• يكتب المتعلم مميزا بين اللام الشمسية والقمرية. • يكتب الحرف المضعف • يميز بين الحركات الطوال والقصار وأنواع المد. • يكتب مميزا بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء. • يرسم علاقات علامات الترقيم.
	٣. تكوين كلمات وجمل وفقرات	• يكتب المتعلم جملا بسيطة من كلمات معطاة له. • يستخدم كلمات وصفية لتكملة جملة. • يصف صورة في جملة. • يكتب حروفا وكلمات وجملا باستخدام لوحة المفاتيح.

فيما يلي عرض لأهم المبادئ التي ترتكز عليها المعايير ومؤشراتها في مجال تعليم اللغة:

١. التركيز على الأداء.

٢. تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار.

٣. العناية باستخدام المعرفة.

٤. الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ

٥. الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه.

٦. توظيف المعرفة في المواقف الحياتية.

تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الأولى: بعرض معايير ومؤشرات المرحلة الأولى على المبادئ التي تركّز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:

التركيز على الأداء: باستعراض معايير تعليم اللغة العربية في المرحلة الأولى يلاحظ أن عددًا كبير من مؤشرات المعايير ركزت على الأداء بشكل كبير فعلى سبيل المثال نجد ضمن مؤشرات المعيار الثاني بمجال الاستماع معيار تعرف الأصوات والكلمات والجمل المؤشرات الأدائية الأتية: تمييز المتعلم بين الظواهر الصوتية (ال الشمسية وال القمرية، أنواع المد، التنوين)، تحديد الكلمة الجديدة في المسموع. ويلاحظ ذلك أيضا

في مؤشرات المعيار الثالث بمجال الاستماع معيار فهم النص المسموع حيث ركزت مؤشرات هذا المعيار في مجملها على الأداء من تحديد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة، و اختيار المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها، وتمييز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية، وهكذا في بقية معايير ومؤشرات مجال الاستماع ومعايير ومؤشرات مجالات التحدث والقراءة والكتابة فيمكن ملاحظة عدد كبير من المؤشرات الأدائية.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: على الرغم من أهمية هذه المعايير لإحداث مرحلة جديدة في تطوير تعليم اللغة العربية في مصر إلا أن تحليل هذه المعايير ومؤشراتها بحاجة إلى مزيد مراجعة وتطوير فالملاحظ على بعض معايير هذه المرحلة التداخل في المؤشرات فعلى سبيل المثال يلاحظ على المعيار الأول بمجال الاستماع للمرحلة الأولى من الصف الأول إلى نهاية الثالث والذي ينص على الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته أن هنالك تداخلًا بين مؤشرات تحقيق المعيار حيث تضمن المعيار المؤشرات الآتية: يُظهر المتعلم اهتماما لحكاية يستمع إليها، يركز أثناء الاستماع، يواصل الاستماع لنص حتى نهايته وهي في مجملها لا تتجاوز نطاق المتابعة للمسموع على الرغم أن الدراسات والأدبيات التي تناولت المستوى الأول لعملية الاستماع تشترك في ضرورة تضمين المستويات الأولى لمهارة الاستماع المهارات الآتية: مهارة التصنيف، والتمييز السمعي، واستخلاص الفكرة الرئيسة في النص المسموع.

والملاحظ كذلك على مؤشرات بعض معايير هذه المرحلة غموض في الصياغة يتمثل في استخدام عبارات غير دقيقة المعنى على نحو ما نجده ضمن مجال الاستماع حيث جاءت صياغة المعيار الثاني تعرف الأصوات والكلمات والجمل وجاءت صياغة المؤشر الأول لتحقيق هذا المعيار: يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع، وتكرر الأمر ذاته في مجال القراءة حيث جاءت صياغة المعيار الأول تعرف الحروف والكلمات ونطقها وجاءت صياغة المؤشر الرابع لتحقيق هذا المعيار يتعرف الكلمات المترادفة في المعنى، وبالتالي فإن صياغة تلك المعايير ومؤشراتها يتنافى مع سمة الوضوح والدقة التي تأتي ضمن أحد أهم سمات فلسفة المعايير وقد يترتب عليها غموض لدى المعلم والمتعلم في تفسير المعيار إذ يحتمل أكثر من معنى.

كما أغفل القائمون على هذه المعايير قضية رئيسة في تعليم اللغات وتعلمها وهي أن تصنيف القدرات والمهارات المرتبطة بتعلم أي لغة تقررها الناحية البيولوجية للإنسان وتطور نموه اللغوي من مرحلة إلى أخرى وفق هذه البرمجة، وبالتالي فإن تحديد هذه المهارات أو المعايير ومؤشراتها لا يتأتى إلا في نطاق مجموعة من الإجراءات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي ينبغي أن تنظم عملية تعليم اللغة؛ فالملاحظ على المعايير ومؤشراتها عدم التناسق بين مؤشرات الأداء للمعيار وطبيعة المعيار فتأتي متناقضة مع حيث الأساس النفسي، ففي نطاق النظرية السلوكية والمثير والاستجابة أتت معظم مؤشرات المعيار الثالث: فهم النص المسموع (ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة، ويعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق) والتي تعد من أقدم نظريات التعلم مخالفة بذلك طبيعة المعيار التي هي أقرب ما تكون إلى النظرية المعرفية ، وفي الجدول الآتي عرض للفارق بين المدرستين وما يرتبط بهما من سمات ومؤشرات (دغلاس براون، ١٩٩٤).

جدول (٣)

الفروق بين المدرستين السلوكية والمعرفية

الأساس النفسي	المدرسة اللغوية	السمات والمؤشرات المناسبة لها
المدرسة السلوكية	البنيوية الوصفية	• التكرار • المثير والاستجابة • التعلم والاشتراط • الاستجابة الملاحظة، الأداء • السلوك الظاهري • الوصف (ماذا)
المدرسة المعرفية	التوليدية	• التحليل • الاكتساب • الفطرة • الملكة، الكفاءة اللغوية • التفسير (لماذا)

وإلى جانب الأساس النفسي فإن معايير تعليم اللغة العربية ينبغي أن تشتق كذلك من طبيعة اللغة ذاتها، وخصائص الثقافة العربية، ومعالم الفكر الإسلامي وثوابته،

وقيم المجتمع، وخصائص المتعلمين في مختلف أعمارهم ومراحل نموهم، وأن يشارك المعلمون في إعدادها كما حدث في معظم الدول التي تبنت فكرة المعايير.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: على الرغم أن معايير ومؤشرات هذا المرحلة قد أتت في نطاق المهارات الأربع الأساسية للغة إلا أن التحقق من قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققا على أرض الواقع فمن الواضح أن مؤشرات بعض المعايير قد صيغت بطريقة تتطلب وجود معلم ملم ببعض الكفايات اللغوية والتدريسية الدقيقة إلى جانب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة، ونقص تدريب المعلمين على متطلبات هذه المعايير وما ينبغي أن يصاحبها من تنمية لكفايات المعلمين اللغوية والتدريسية وعدم توفر الوسائل والتقنيات التعليمية بشكل كاف قد يحولان دون تحقيق هذا المعيار وهذا ما يؤكده المختصون في مجال مناهج التعليم حيث يشير الناقة (٢٠٠٥م) إلى أن الحديث عن معايير جودة الأداء لايزال في مرحلة التنظير والتأسيس.

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: الملاحظ أن بعض مؤشرات المعايير تتصف بأنها متقدمة على مستوى المتعلم في هذه المرحلة ولا تتفق مع خصائصه، فعلى سبيل المثال ورد في مجال التحدث ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثاني تمييز المتعلم بين الأصوات القريبة في المخرج، وضمن مجال القراءة كذلك جاء ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثالث تمييز المتعلم بين الواقع والخيال. فمطالبة المتعلم في هذه السن المبكرة بالتمييز بين الأصوات القريبة في المخرج لا تتفق مع نضج جهاز النطق لديه وهذا ما تؤكده دراسات و أبحاث علم الأصوات وما يقتضيه الصوت اللغوي الذي يتطلب وضع أعضاء النطق في أوضاع محددة وتحريكها بصورة معينة، الأمر الذي يفترض أن يبذل المتعلم جهدًا مقدرًا عندما ينتج هذه الأصوات ويزاد الأمر صعوبة عند التفريق بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في المخرج (بشر،٢٠٠٠م) إلا إذا أتيحت له الفرصة الكافية للتدريب على التفريق بين هذه الأصوات على أنه ينبغي ملاحظة أن تدريب المتعلم على التفريق بين الأصوات المتباعدة في المخرج والواضحة الفروق أولى في هذه المرحلة ويأتي تدريبه على الأصوات المتقاربة في مرحلة تالية. والواقع يؤكد هذا الرأي حيث تتكرر شكوى بعض المعلمين من صعوبة إتقان تلاميذ هذه المرحلة لأصوات الحروف واستمرار التداخل

بينها وقد يكون معالجة هذا التداخل يفوق قدرة تلميذ هذه المرحلة وقد يفوق قدرة بعض المعلمين ممن لم يتم لهم دراسة علم الأصوات أثناء برامج إعداد المعلم.

وفي السياق ذاته يعد مطالبة المتعلم في هذا السن المبكرة بالتمييز بين الواقع والخيال لا تتفق مع مستوى تفكيره إلا إذا أتيحت له الفرصة للتعامل مع المحسوسات أولا ثم التعامل مع صور لها ثانيا وهكذا حتى يتدرج إلى مستوى الخيال والتفكير المجرد إلا أنه يلاحظ على واقع تعليم هذه المرحلة تعامل المتعلم مع الصور بدلا من معايشة الأشياء ذاتها. ومما يؤكد هذا الرأي شكوى بعض المعلمين من صعوبة فهم تلاميذ هذه المرحلة لمحتوى المنهج خاصة تلك التي ترتبط بالمفاهيم المجرد.

توظيف المعرفة في المواقف الحياتية: من الملاحظ أن مؤشرات بعض المعايير في هذه المرحلة قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم إمكانية تحقيق مؤشرات بعض المعايير من خلال دراسته وتعامله مع نصوص قائمة على مواقف حياتية على أن التحقق من قدرة معايير تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة على إتاحة الفرصة للمتعلم على توظيف المعرفة في المواقف الحياتية يتطلب تحليل لمحتوى مناهج اللغة العربية الحالية إلى جانب دراسات تقويمية لأداء معلمي اللغة العربية.

المرحلة الثانية : تمتد المرحلة الثانية من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (٤-٦)، وفي هذه المرحلة يلاحظ إضافة مجال التراكيب اللغوية والقواعد إلى جانب المجالات الأربع الرئيسة لتعليم اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة ويمكن تلخيص معايير ومؤشرات المرحلة الثانية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٤)

معايير ومؤشرات المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (٤-٦)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته	١. يقبل المتعلم على الحديث. ٢. يتفهم الرأي الآخر. ٣. يقدر مشاعر المتحدث في أثناء عملية الاستماع.

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل	١. يميز بين صيغ الكلمات المسموعة. ٢. يربط المتعلم بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة. ٣. يكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليها. ٤. يحدد الكلمات الدالة على المتكلم والمخاطب والغائب. ٥. يحدد الكلمات الدالة على الزمان والمكان.
	٣. فهم النص المسموع	١. يوضح بعض الجوانب في النص المسموع. ٢. يختار المتعلم العنوان المناسب لفقرة استمع إليها من بين عدة بدائل. ٣. يحدد غرض المتحدث. ٤. يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه. ٥. يرتب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع. ٦. يصف بعض الشخوص أو الأحداث الواردة في قصة مسموعة.
	٤. تذوق المسموع ونقده	١. يظهر المتعلم موقفه من شخصية أو حدث في قصة استمع إليها. ٢. يحكم على شخوص القصة التي استمع إليها. ٣. يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه. ٤. يدرك المتناقضات في المسموع. ٥. يقارن بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة أو متقاربة.
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	١. يلتزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث. ٢. يحترم وجهات نظر الآخرين. ٣. يضمن حديثه عبارات مشجعة ٤. يكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين.
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل	١. ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقا صحيحا. ٢. يجري حوارا هادفا مع الآخرين. ٣. يلقي حديثا بصوت واضح ونطق سليم. ٤. يتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر.

المجال	المعيار	المؤشرات
التحدث	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه	١. يمهد المتعلم للحديث بمقدمة جاذبة. ٢. يقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة. ٣. يدعم أفكاره وآراءه بالأدلة والشواهد. ٤. ينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية. ٥. يختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين.
	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.	١. يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للقصة. ٢. يلقي تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية. ٣. يسأل مستخدما أدوات الاستفهام المناسبة. ٤. يؤدي دورا تمثيليا بحركات معبرة عن الموقف. ٥. يجري حوارا مع مسئول في المدرسة. ٦. يستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث.
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها	١. يقرأ المتعلم الكلمات والجمل والفقرات مراعيا الضبط. ٢. يراعي علامات الترقيم عند القراءة. ٣. يقرأ بسرعة مناسبة.
	٢. فهم المقروء واستيعابه.	١. يحدد المتعلم الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره. ٢. يرتب الأفكار الرئيسة والتفصيلية حسب ورودها في النص. ٣. يفسر الخرائط والرسوم والأشكال والجداول. ٤. يستنتج الأفكار الضمنية من المقروء.
	٣. تذوق المقروء نقده	١. يبدى المتعلم رأيه في النص المقروء. ٢. يحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقروء. ٣. يناقش الأدلة الواردة في المقروء.

المجال	المعيار	المؤشرات
التراكيب اللغوية والقواعد	١. تعرف الجملة العربية	١. يتعرف المتعلم مكونات الجملة الاسمية والفعلية. ٢. يميز بين الجملتين الاسمية والفعلية. ٣. يتعرف وظائف بعض الأفعال والحروف. ٤. يتعرف الأفعال الماضي والمضارع والأمر ويستخدمها في جمل مفيدة.
	٢. تعرف التراكيب الجزئية	١. يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة. ٢. يستخدم ألفاظ العقود. ٣. يحدد المضاف إليه ويعربه إعرابا صحيحا. ٤. يتعرف بعض التوابع (النعت، العطف) ويستخدمها في جمل.
	٣. تعرف الأساليب اللغوية.	١. يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام. ٢. يتعرف بعض أدوات النفي. ٣. يتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة. ٤. يتعرف بعض الأساليب اللغوية.
	٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة.	١. يصوغ المتعلم المضارع والأمر ويستخدمها في جمل. ٢. يصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها. ٣. يستخدم الضمائر المتصلة في جمل. ٤. يتعرف أنواع الجموع (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير). ٥. يميز الضمائر المنفصلة والمتصلة ويستخدمها في جمل مفيدة. ٦. يراعي الفعل وتأنيثه.
الكتابة	١. كتابة الحروف والكلمات والجمل	١. يميز المتعلم كتابة الحروف المتشابه رسما. ٢. يميز بين الحروف المكتوبة فوق السطر والتي تنزل عنه. ٣. يميز بين الحروف المتصلة والمنفصلة. ٤. يضع الحركات والسكون في أماكنها. ٥. يحاكي النموذج عند الكتابة . ٦. يميز في الكتابة بين خط النسخ والرقعة.

المجال	المعيار	المؤشرات
الكتابة	٢. اتباع قواعد الإملاء	١. يكتب المتعلم الأسماء المنونة. ٢. يرسم علامات الترقيم. ٣. يكتب كلمات مبدوءة باللام بعد دخول (أل) عليها. ٤. يكتب الأعلام الأجنبية والأسماء المعربة المرتبطة بالمواد الدراسية. ٥. يميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفا والتي تكتب ياء. ٦. يكتب الهمزة المتوسطة والمتطرفة. ٧. يكتب الكلمات التي تحذف أو تزاد بعض حروفها اصطلاحا. ٨. يدقق إملائيا نصا مكتوبا باستخدام الحاسوب.
	٣. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يكتب جملا وفقرات في مجالات متنوعة. ٢. يختار المتعلم الكلمات والتعبيرات المناسبة لموقف اجتماعي. ٣. يكتب فقرة من عدة جمل معبرا عن مشاعره وأفكاره. ٤. يكتب تعليقا على صورة. ٥. يكتب حكاية فيها أحداث وتفصيلات. ٦. يلخص موضوعا قرأه. ٧. يكتب رسالة ورقية أو إلكترونية. ٨. يكتب إعلانا ويملأ استمارة رسمية أو دعوة.

تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانية: بعرض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية على المبادئ التي تركّز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى النتائج الآتية:

التركيز على الأداء: يلاحظ أن عددًا كبير من مؤشرات المعايير للمرحلة الثانية ركزت على الأداء ولكن بمقارنتها بالمرحلة السابقة يمكن ملاحظة أن هذه المرحلة يظهر فيها بوضوح بعض المؤشرات المرتبطة بالقيم والاتجاهات فعلى سبيل المثال أتت جميع مؤشرات المعيار الأول في مجال الاستماع وفق هذا النمط. يلاحظ كذلك وجود بعض المؤشرات الأدائية التي تتم نتيجة دمج التقنية في مواقف التعلم فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الثاني في مجال الكتابة تدقيق المتعلم لنص مكتوب باستخدام الحاسوب وورد كذلك في مجال القراءة وضمن مؤشرات تحقيق المعيار تفسير الخرائط

والرسوم والأشكال والجداول، وفي مجال الكتابة ورد ضمن المؤشرات يكتب رسالة ورقية أو إلكترونية ولكن كما ذكر سابقا يتوقف تحقيق هذا النمط من المؤشرات على الإمكانات والوسائل التقنية المتاحة.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: يلاحظ غموض في صياغة عدد كبير من مؤشرات معايير هذه المرحلة حيث بدأت قرابة تسعة مؤشرات بكلمة « يتعرف» و مؤشران بدآ بكلمة «يراعي» ومؤشر واحد بدأ بكلمة «يقدر» ومؤشر آخر بدأ بكلمة «يوضح» وآخر بدأ بكلمة «يفسر» وآخر بدأ كذلك بكلمة «يدرك» و آخر بدأ بكلمة «يكيف» بالتالي قد يترتب على ذلك صعوبة في تفسير دلالات تلك المؤشرات التي تحتمل أكثر من معنى وقد يختلف المعلمون في تقدير مستوى الأداء المطلوب.

العناية باستخدام المعرفة: يلاحظ أن مؤشرات المعايير التي صيغت للمرحلة الثانية قد تناولت استخدام المعرفة في كثير من الجوانب والمستويات إلا أن وجود عدد كبير من المؤشرات التي بدأت بكلمة «يتعرف» يقتضي ضرورة إعادة دراسة وتحليل معايير هذه المرحلة فالتعرف على الشيء لا يبين إلا عن القليل ولا يعكس استطاعة التلاميذ على تطبيق تلك المؤشرات.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: كما سبق الإشارة إليه في المرحلة السابقة فإن قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققا على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة كذلك بطريقة تتطلب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة .

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: الملاحظ أن بعض مؤشرات المعايير تتصف بأنها متقدمة على مستوى المتعلم في هذه المرحلة ولا تتفق مع خصائصه، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الثالث في مجال الاستماع «يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه» وفي مجال القراءة ضمن مؤشرات تحقيق المعيار الثاني يستنتج المتعلم الأفكار الضمنية من المقروء. فمطالبة المتعلم في هذا السن المبكرة بالتمييز بين الحقيقة والرأي واستنتاج الأفكار الضمنية لا تتفق مع مستوى تفكيره.

توظيف المعرفة في المواقف الحياتية: باستعراض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية يلاحظ أن هناك عددًا محدودًا من المؤشرات قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم توظيف المعرفة في المواقف الحياتية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الرابع في مجال التحدث إلقاء المتعلم تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية، وإجراء حوارا مع مسئول في المدرسة، وورد ضمن مؤشرات المعيار الثالث بمجال الكتابة اختيار المتعلم لكلمات وتعابير مناسبة لموقف اجتماعي.

المرحلة الثالثة: تمتد المرحلة الثالثة من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٧-٩)، ويلاحظ أن مجالات معايير هذه المرحلة أتت مشابهة لمجالات المرحلة الثانية فقد تضمنت مجال الاستماع، و التحدث، والقراءة، والتراكيب اللغوية والقواعد، والكتابة وفي الجدول الآتي تلخيص لمعايير ومؤشرات هذه المرحلة:

جدول (٥)

معايير ومؤشرات المرحلة الثالثة: من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (٧-٩)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.	١. يظهر المتعلم اهتماما ملحوظا في متابعة المسموع. ٢. ينصت إلى مضمون المسموع.. ٣. يتخير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيما يستمع إليه.
	٢. تعرف الأصوات والكلمات والجمل.	١. يتعرف المتعلم أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع. ٢. يحدد مكونات بعض الأساليب الواردة بنص مسموع (كالاستفهام، والنداء، والتعجب). ٣. يصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه.
	٣. فهم النص المسموع.	١. يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع. ٢. يستنتج الأفكار الرئيسة في نص مسموع. ٣. يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع. ٤. يلخص ما استمع إليه.

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	٤. تذوق المسموع ونقده	١. يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع. ٢. يبدي رأيه فيما استمع إليه مدعوما بالأدلة. ٣. يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر ونثر. ٤. يصف مشاعر وانفعالات المتحدث. ٥. يقترح نهاية لحكاية خيالية استمع إليها.
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	١. ينوع المتعلم نبرات صوته تبعا للموقف . ٢. يتحدث مراعيا ثقافة المجتمع. ٣. يتحدث مراعيا طبيعة جمهور المستمعين ووقتهم. ٤. يتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث. ٥. يظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة.
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل.	١. يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة. ٢. يتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة. ٣. يضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد. ٤. يراعي الوقفات المناسبة للمعنى.
	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه.	١. يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي. ٢. يضيف تفصيلات تثري الحديث ويضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي. ٣. يؤكد النقاط المهمة فيما يتحدث فيه. ٤. يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة (التحية، الشكر).
	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.	١. يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة. ٢. يُلقي شفويا موضوعا استمع إليه. ٣. يتحاور هاتفيا وإلكترونيا مع الآخرين. ٤. يعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة.

المجال	المعيار	المؤشرات
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها	١. يقرأ متمثلا المعنى. ٢. يقرأ المتعلم معبرا عن الانفعالات. ٣. يميز في القراءة بين أنواع النصوص. ٤. يراعي علامات الترقيم لتمثل المعنى.
	٢. فهم المقروء واستيعابه.	١. يحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار. ٢. يميز بين أنواع الأدلة. ٣. يربط المقدمات بالنتائج. ٤. يحدد المغزى من النص المقروء ويلخصه بأسلوبه نصا مقروءا.
	٣. تذوق المقروء نقده	١. يبدئ المتعلم رأيه في النص المقروء. ٢. يحدد ما ينتمي ومالا ينتمي في المقروء. ٣. يناقش الأدلة الواردة في المقروء. (تكرار)
التراكيب اللغوية والقواعد	١. تعرف الجملة العربية	١. يتعرف المتعلم إعراب المضارع رفعاً ونصباً وجزماً. ٢. يتعرف المفعول المطلق والمفعول لأجله ويستخدمها في جمل. ٣. يبني الجملة للمجهول. ٤. يتعرف (ظن وأخواتها) ويستخدمها.
	٢. تعرف التركيب الجزئية	١. يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة. ٢. يستخدم ألفاظ العقود. ٣. يحدد المضاف إليه ويعربه إعرابا صحيحًا. ٤. يتعرف بعض التوابع (النعت، البدل، العطف) ويستخدمها في جمل. ٥. يستخدم المتعلم الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة.
	٣. تعرف الأساليب اللغوية.	١. يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام. ٢. يتعرف بعض أدوات النفي. ٣. يتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة. ٤. يتعرف بعض الأساليب النحوية (النداء- الاستفهام).

المجال	المعيار	المؤشرات
التراكيب اللغوية والقواعد	٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة.	١. يحدد المتعلم أصول الكلمة وحروف الزيادة فيها، ويتعرف الميزان الصرفي ويزن الكلمة صرفيا. ٢. يتعرف المبني والمعرب. ٣. يتعرف طريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها ٤. يطابق بين الفعل وفاعله في النوع. ٥. يتعرف صياغة المشتقات(اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة واسم التفضيل والصفة المشبهة). ٦. يتعرف الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها. ٧. يتعرف الملحق بالمثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها.
الكتابة	١. اتباع قواعد الإملاء.	١. يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيدا. ٢. يميز المتعلم بين واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم والمضارع المنتهي بالواو. ٣. يصل الأسماء والأفعال والحروف بها الاستفهامية. ٤. يكتب تنوين النصب للأسماء المنتهية بتاء مربوطة أو همزة أو همزة قبلها ألف. ٥. يكتب نصًا مُملّى عليه مستخدما الحاسوب.
	٢. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يكتب المتعلم فقرة عن أحداث جارية أو مشاهد يومية. ٢. يكتب تقريرا عن رحلة قام بها. ٣. يكتب رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو المحمول . ٤. يضبط الهوامش أثناء الكتابة الورقية أو عن طريق الحاسوب.
	٣. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها	١. يظهر استقلالا في التفكير والتعبير. ٢. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها. ٣. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية. ٤. يكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونًا. ٥. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.

تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الثالثة: بعرض معايير ومؤشرات المرحلة الثالثة على المبادئ التي تركّز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:

التركيز على الأداء: ركزت مؤشرات معظم المعايير على الأداء بما في ذلك بعض المؤشرات الأدائية القائمة على دمج التقنية في مواقف التعلم مثل: كتابة نصٍ على الحاسوب، وإرسال عن طريق البريد الإلكتروني، وضبط أثناء الكتابة باستخدام الحاسوب.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: يلاحظ غموض في صياغة عدد كبير من مؤشرات معايير هذه المرحلة وعلى نحو ما ذكر سابقا قد يترتب على ذلك صعوبة في تقدير مستوى الأداء المطلوب.

العناية باستخدام المعرفة: يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة إلا أن وجود عدد كبير من المؤشرات غير واضحة الصياغة لاسيما التي جاءت في مستوى التعرف.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: يمكن القول إن قدرة هذه المعايير على الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققا على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة بطريقة قد تتطلب إعادة النظر في عرض محتوى الكتاب المدرسي، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم ، وتوفير الوسائل والتقنيات التعليمية الداعمة للمنهج.

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة إلا أن الملاحظ هو وجود بعض المؤشرات التي جاءت بصياغة عامة لا يمكن من خلالها تحديد ما يستطيع المتعلم أداءه مثل مؤشر يراعي القواعد الإملائية الأكثر تعقيدا إلى جانب أن هناك مؤشراتٍ قد جاءت بصيغة مركبة مثل مؤشر يتعرف الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها، ومؤشر يتعرف المثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها.

توظيف المعرفة في المواقف الحياتية: يلاحظ على مجال التحدث وجود بعض المؤشرات ذات الصلة بتوظيف المعرفة في المواقف الحياتية مثل المؤشر الرابع لمعيار اختيار محتوى الحديث وتنظيمه (يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة).

المرحلة الرابعة : تمتد المرحلة الرابعة من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر (١٠-١٢)، و إلى جانب مجالات المعايير في المراحل السابقة تضمنت المرحلة الرابعة معايير مجال الأدب والبلاغة وفي الجدول الآتي تلخيص لمعايير ومؤشرات هذه المرحلة:

جدول (٦)

معايير ومؤشرات المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر (١٠-١٢)

المجال	المعيار	المؤشرات
الاستماع	١. الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.	١. يشعر المتعلم محدثه باحترامه. ٢. يعطي انطباعا مناسبا لمحدثه. ٣. يستمع بموضوعية.
	٢. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة. ٢. يستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. ٣. يثري جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل. ٤. يستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة. ٥. يلخص حكاية أو كتابا بسيطا.
الاستماع	٣. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها	١. يظهر استقلالا في التفكير والتعبير. ٢. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها. ٣. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية. ٤. يكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونا. ٥. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.
التحدث	١. الالتزام بآداب الحديث	١. يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث. . ٢. يخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه ٣. يتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم. ٤. يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف.
	٢. نطق الأصوات والكلمات والجمل.	١. يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب). ٢. ينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض. ٣. يوظف الظواهر الصوتية في حديثة ويوثقها.

المجال	المعيار	المؤشرات
التحدث	٣. اختيار محتوى الحديث وتنظيمه.	١. يربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة. ٢. يستخدم مفردات تضفي الحيوية على حديثه. ٣. يغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الرجعة من الجمهور.
	٤. استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.	١. يوظف المتعلم التعبيرات الملمحية في حديثه. ٢. يلقي تقرير شفويا عن رحلة أو زيارة قام بها. ٣. يناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدما مهارات المناظرة. ٤. يشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.
القراءة	١. تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها	١. يقرأ المتعلم نصوصا متنوعة قراءة معبرة. ٢. يوظف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة. ٣. يقرأ عبر وسائط متعددة. ٤. يتبع نصا متشعبا . ٥. ينوع في سرعة قراءته.
	٢. فهم المقروء واستيعابه.	١. يحدد المتعلم الأفكار الزائدة والناقصة في النص. ٢. يكشف المتناقضات في النص. ٣. يميز الخصائص التركيبية في النص.
	٣. تذوق المقروء نقده	١. يضع المتعلم أكثر من عنوان للمقروء. ٢. يطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع. ٣. يقترح حلولا إبداعية لمشكلات في المقروء.
الأدب والبلاغة	١. معرفة خصائص الأساليب الأدبية	١. يميز المتعلم خصائص الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي. ٢. يميز بين أنواع المقال (الاجتماعي، السياسي، العلمي، الأدبي). ٣. يميز بين أنواع الأجناس الأدبية ٤. يبين أثر الصور البيانية في نص أدبي. ٥. يوضح الخصائص الأسلوبية للنص. ٦. يتعرف خصائص المدارس الأدبية. ٧. يحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة، مسرحية، سيرة، مقالة).

المجال	المعيار	المؤشرات
الأدب والبلاغة	٢. فهم النص الأدبي	١. يدلل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره. ٢. يحدد الصور الكلية والصور ووسائل التعبير الفني عنها. ٣. يربط بين الجو النفسي ووسائل التعبير في نص معين. ٤. يستنتج الغرض البلاغي من التقديم والتأخير والحذف والذكر والإضافة.
	٣. تحليل النص الأدبي وتذوقه	١. يستنبط المتعلم ما وراء النص من قيم جمالية وسلوكية. ٢. يوضح رأيه إيجابا أو سلبا في الصور والتعبيرات في النص المدروس. ٣. يتعرف نماذج لأدباء آخرين من العصر الذي ينتمي إليه النص. ٤. ينقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة جمالية أو إنسانية. ٥. يختار محللا أفضل الأساليب والصور في النص. ٦. يبدئ رأيه في الصور البلاغية والتعبيرات. ٧. يقوم أعمالا من خلال الاستعانة بالوسائط المتعددة. ٨. يبدى رأيه في بداية النص ونهايته. ٩. يوازن بين نصّيّن في موقف واحد.
التراكيب اللغوية والقواعد	١. تعرف الجملة العربية	١. يتعرف المتعلم أفعال المقاربة والرجاء والشروع ويستخدمها. ٢. يميز الجمل التي لها محل من الإعراب. ٣. يتعرف الفروق الدلالية بين المواقع النحوية المتقاربة كالخبر والنعت والحال.
	٢. تعرف التراكيب الجزئية	١. يتعرف المتعلم أحكام الأعداد في جمل. ٢. يتعرف نوعي كم الاستفهامية والخبرية ويستخدمهما. ٣. يميز أنواع التوابع (النعت، البدل، العطف، التوكيد) في لغته. ٤. يتعرف تركيب المصدر المؤول ويستخدمه.

المجال	المعيار	المؤشرات
التراكيب اللغوية والقواعد	٣. تعرف الأساليب اللغوية	١. يستخدم المتعلم أسلوبي القسم والاختصاص ويستخدمها. ٢. يتعرف أدوات الاستثناء (إلا، غير، سوى، عدا، وخلا، وحاشا) ويستعملها. ٣. يتعرف بعض نواصب المضارع (فاء السببية، لام الجحود). ٤. يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها. ٥. يتعرف جواب الطلب ويستخدمه.
	٤. تعرف تغيرات بنية الكلمة	١. يتعرف المتعلم النسب ويستخدمه. ٢. يتعرف التصغير ويستخدمه. ٣. يتعرف تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها ويستخدمها. ٤. يتعرف صياغة المصدرين الميمي والصناعي ويستخدمها.
الكتابة	١. تكوين كلمات وجمل وفقرات	١. يلتزم المتعلم الصحة اللغوية في الكتابة. ٢. يستخدم برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. ٣. يثري جمله باستخدام الصفات والظروف وأشباه الجمل. ٤. يستخدم الكلمات والعبارات الانتقالية والرابطة. ٥. يلخص حكاية أو كتابا بسيطا.
	٢. إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها	١. يكتب المتعلم مراعيا وحدة الموضوع واتساق الأفكار وتدرجها. ٢. يكتب في مجالات وظيفية وإبداعية . ٣. يظهر استقلالا في التفكير والتعبير. ٤. يجيد عرض أفكاره وتنظيمها. ٥. يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية. ٦. يكتب بحثا مراعيا شروط الكتابة العلمية شكلا ومضمونا. ٧. يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.

تحليل معايير تعليم اللغة العربية للمرحلة الرابعة: بعرض معايير ومؤشرات المرحلة الثانية على المبادئ التي تركّز عليها حركة المعايير يمكن الوصول إلى التالي:

التركيز على الأداء: بالرجوع إلى الجدول أعلاه يتضح بوضوح أن المؤشرات الأدائية هي السائدة بنسبة مرتفعة. وعلى نحو ما ورد في المراحل السابقة تضمنت معايير المرحلة الرابعة عدد من المؤشرات الأدائية القائمة على دمج التقنية في مواقف التعلم إلا أنه من الملاحظ أن الأدوات التقنية المقترحة في هذه المرحلة أكثر تقدما من المراحل السابقة و تتطلب توفر كفايات تقنية عالية لدى المعلم والمتعلم معا. فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الأول في مجال القراءة قراءة المتعلم عبر وسائط متعددة وورد ضمن معيار تحليل النص الأدبي وتذوقه في مجال الأدب والبلاغة تقويم المتعلم لأعمال أدبية بالاستعانة بتقنية الوسائط المتعددة وورد ضمن مؤشرات معيار تكوين كلمات وجمل وفقرات في مجال الكتابة، استخدام برنامج محرر النصوص في تنسيق وإخراج ما يكتب. وكما ذُكِر سابقًا يتوقف تحقيق هذا النمط من المؤشرات على الإمكانات والوسائل التقنية المتاحة إلى جانب تدريب المعلمين على هذا النمط من المؤشرات.

تحدد مؤشرات أداء واضحة بدقة لكل معيار: المؤشرات محددة بصفة عامة، ولكن يلاحظ غموض في صياغة بعض المؤشرات لاسيما التي صيغت بعبارات تحتمل أكثر من معنى وقد يختلف المعلمون والمتعلمون معًافي تقدير مستوى الأداء المطلوب حيث نجد خمسة عشر مؤشرًا قد بدأت بكلمة يتعرف.

العناية باستخدام المعرفة: هذا الضابط متحقق بصفة عامة لأن عدد كبير من مؤشرات المعايير قد صيغت بطريقة أدائية إلا أنه كما ذكر سابقًا وجود عدد كبير من المؤشرات غير واضحة الصياغة يقتضي ضرورة إعادة دراسة وتحليل هذا النمط من المؤشرات.

الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ: كما سبق الإشارة إليه في المرحلة السابقة فإن توظيف هذه المعايير في الارتقاء بمستوى جميع التلاميذ قد لا يكون متحققًا على أرض الواقع فقد صيغت مؤشرات معايير هذه المرحلة كذلك بطريقة تتطلب توفير عدد الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة .

الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه: باستعراض مؤشرات المعايير للمرحلة الرابعة يمكن القول إنها تراعي الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية بشكل عام إلا أن تطبيق معايير تعليم اللغة العربية، ومن خلال استعراض جدول معايير ومؤشرات تعليم اللغة العربية للمرحلة وتحليلها يمكن الإشارة إلى إمكانية تقسيم المؤشرات الأدائية للمرحلة الرابعة إلى نمطين:

١- **النمط الأول** يعتمد على مهام في صورة عمليات (Process) يكون التركيز فيها على النشاط أثناء الأداء ويقوم خلالها المتعلم بأداء مهام محددة داخل الصف على نحو المؤشرات الآتية: يلقي تقرير شفويًا عن رحلة أو زيارة قام بها، ويناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدمًا مهارات المناظرة، ويشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.

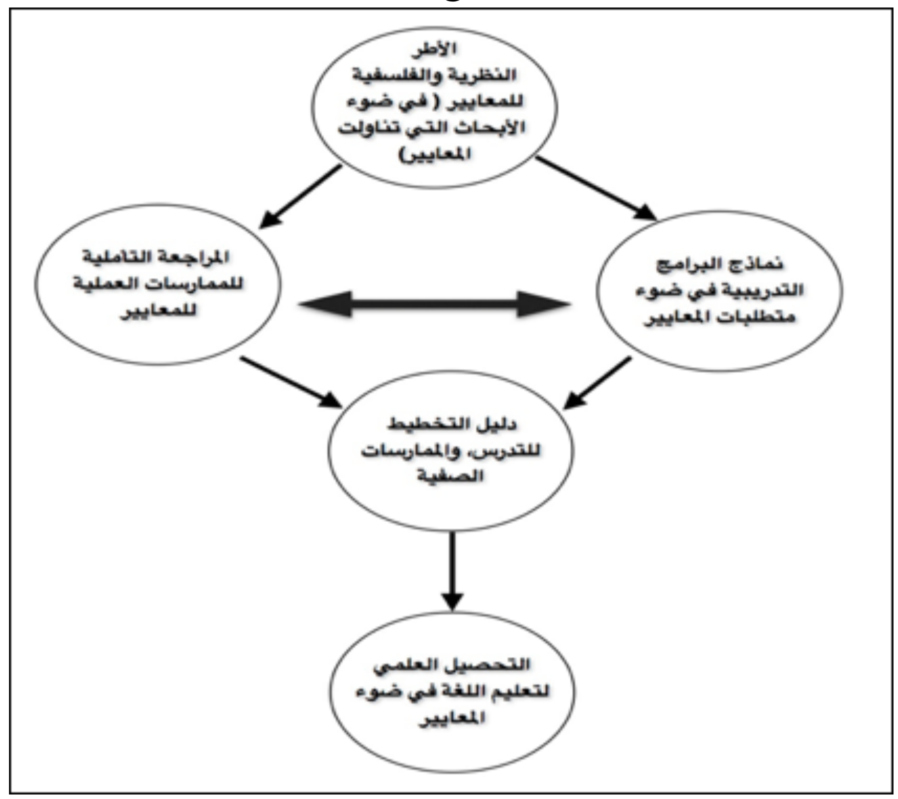
٢- **النمط الثاني** يعتمد على مهام في صورة منتج لغوي (Product) يكون في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية بحيث يقدم المتعلم ما يدل على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات معيار تكوين كلمات وجمل وفقرات في مجال الاستماع : يلخص حكاية أو كتابًا بسيطًا ، وفي مجال الأدب والبلاغة ورد ضمن مؤشرات معيار فهم النص الأدبي يدلل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره، وفي في مجال الكتابة وورد ضمن مؤشرات معيار إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها: يكتب مقالات في الأغراض العلمية والأدبية، ويكتب بحثًا مراعيًا شروط الكتابة العلمية شكلًا ومضمونًا. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنماط من المهام الأدائية للمؤشرات تقتضي ضرورة إحاطة معلمي اللغة العربية بهذه المؤشرات، وتدريبهم أيضًا على توظيفها أثناء التدريس، وتوفير البيئة المدرسية ذات الإمكانات المتنوعة، والمساعدة على تحقيق النشاطات التعليمية والتقويمية التي تتطلبها تلك المؤشرات.

توظيف المعرفة في المواقف الحياتية: المتتبع لمعايير ومؤشرات المرحلة الرابعة يلاحظ أن هناك عددًا محدودًا من المؤشرات قد صيغت بطريقة تتيح للمتعلم توظيف المعرفة في المواقف الحياتية، فعلى سبيل المثال ورد ضمن مؤشرات المعيار الرابع في مجال الكتابة: يكتب في مجالات وظيفية وإبداعية يدون الملاحظات والتعليقات في مواقف التواصل.

وعلى رغم من أهمية هذه المعايير لإحداث مرحلة جديدة في تطوير تعليم اللغة العربية في مصر إلا أنه على نحو ما ذكر سابقا فإن الإفادة من هذه المعايير تقتضي أن ينسجم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية مع متطلبات المعايير من نشاطات تعليمية وتقويمية، وتدريبهم على توظيفها أثناء التدريس، وتوفير البيئة المدرسية ذات الإمكانات والوسائل التعليمية المتنوعة، وإعادة بناء محتوى الكتب المدرسية، وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتنوعها، ويؤكد ذلك نتائج الدراسات والمؤتمرات التربوية التي أظهرت أن هذه المعايير لم تتحول بعد إلى واقع معاش أو ممارسات عملية (مينا، ٢٠٠٥م).

ويتطلب تعليم اللغة العربية في ضوء المعايير وضوح الأطر النظرية والفلسفية لبناء المعايير فاختيار الأطر الفلسفية للمعايير بما يتفق مع طبيعة اللغة العربية والاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغات تمثل الركيزة الأساسية لبناء معايير تعليم اللغة العربية. ويتطلب تعليم اللغة العربية في ضوء حركة المعايير تجديدًا في برامج التدريب لجميع العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية، ومراجعة تأملية للمهارسات العملية لمعايير تعليم اللغة العربية، وبناء دليل للتخطيط لعملية التدريس والمهارسات الصفية في ضوء المعايير ومتابعة تأثير كل ما سبق على التحصيل في اللغة العربية، والنموذج الآتي يوضح العلاقات المتداخلة بين هذه المكونات:

نموذج (٤)



وحيث إن حركة المعايير تهدف إلى الارتقاء بجميع مكونات العملية التعليمية: الطالب، والمعلم، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، واستخدام التقنيات التعليمية فإن بناء تعليم اللغة العربية في ضوء حركة المعايير بمصر كان ينبغي أن يتضمن الإشارة إلى مصادر وتقنيات التعليم الحديثة وسبل توظيفها وفق الرؤية التربوية الحديثة القائمة على جعل التقنية أداة لإنتاج المعرفة أو أداة للمشاركة المعرفيةSharing Knowledge tool أو أداة لخلق طرائق تعلم حديثة New ways of learning أو أداة لدعم المنهج الدراسي Supporting Exiting Curriculum أو أداة ذات وسائط تعليمية متعددة Multimedia tool تستثير حواس المتعلم (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012). ودمج التقنيات الحديثة في عمليات التدريس والتعليم وتوظيفها وفق الممارسات الحديثة يحفز المتعلم على المشاركة الإيجابية في مواقف التعلم، وينمي لديه مهارات التفكير، ويطور مهارات التعلم لديه ليصبح

عضوًا فاعلًا في مواقف التعلم. كما أن دور المعلم لم يعد ناقل للمعرفة بل أصبح دوره يتمثل في توظيف التقنية لخلق بيئات تعلم تعاونية تتيح للتلاميذ تبادل الخبرات اللغوية، وتعزز لديهم مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير العليا ومهارات البحث العلمي ومهارات حل المشكلات، وتحقق مبدأ التغذية الراجعة في مواقف التعلم. وتشير الدراسات الحديثة في مجال تقنيات التعليم وتوظيفها في التدريس إلى العلاقة الوثيقة بين النظرة التربوية لتقنيات التعليم والأدوات التقنية والمارسات الصفية (Mama & Hennessy, 2013; Tondeur, Hermans, van Braak, & Valcke, 2008) على النحو الذي يرد في الجدول الآتي:

جدول (٧)

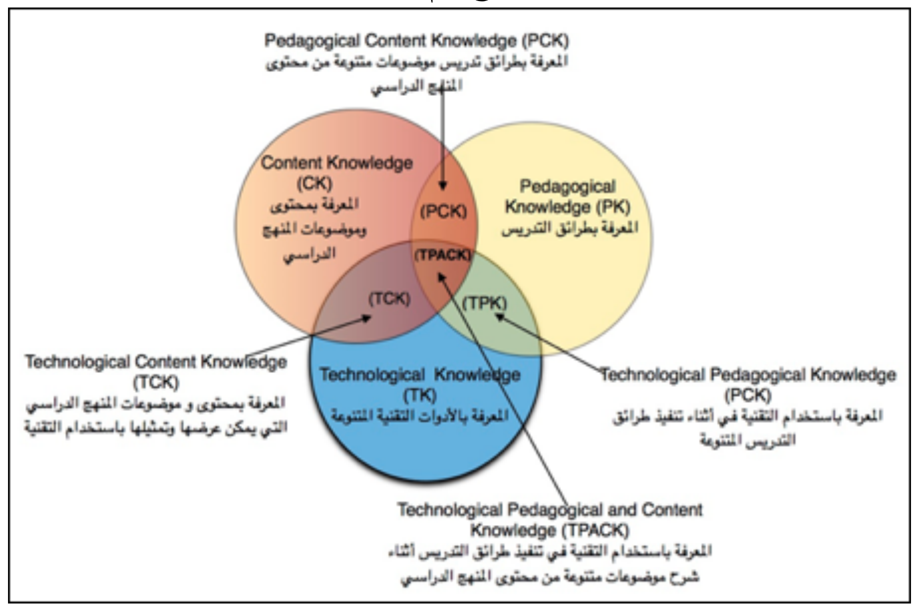
العلاقة بين النظرة التربوية لتقنيات التعليم والأدوات التقنية والمارسات الصفية

النظرة التربوية لاستخدام التقنية	الأدوات التقنية	المارسات الصفية
أداة لخلق طرائق تعلم حديثة New ways of learning	متقدمة	قائمة على المتعلم
أداة لدعم المنهج الدراسي Supporting Exiting Curriculum	متقدمة	قائمة على المتعلم
أداة ذات وسائط تعليمية متعددة Multimedia tool	متقدمة	قائمة على المعلم و المتعلم معا .
أداة لنقل المعلومات Information tool	بسيطة	قائمة على المعلم.

وقد تضمنت قرارات وتوصيات مجمع اللغة العربية بالقاهرة الإشارة إلى أن توظيف التقنيات التعليمية في نشاطات التدريس والتعليم لايزال محدودًا في المدارس الحكومية المصرية وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص ومطبقًا بشكل نسبي في تعليم اللغات الأجنبية في مدارس اللغات وبمستوى لا يتجاوز نطاق تسليم الواجبات الدراسية عبر البريد الإلكتروني أو عرض محتوى الكتاب عن طريق برامج عرض المحتوى مثل: الباوربوينت (مجمع اللغة العربية، ٢٠١٥م). وبالتالي يمكن القول أن توظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية بمصر يأتي في نطاق الأساليب التقليدية التي تنظر إلى التقنية باعتبارها مجرد أداة لنقل المعلومات.

وينبغي أن يسير نقل التقنية الحديثة وتوظيفها بشكل مناسب وفق آلية علمية مناسبة على نحو ما نجده في المؤسسات التعليمية التي أصبحت التقنية لا تنفك عن عملية التعليم والتعلم لاسيما وأن الجيل الحالي قد نشأ وترعرع في ظل الطفرة التقنية الملحوظة وأصبح عالم التقنية جزءًا رئيس في جميع تعاملاته أكثر من أي جيل سابق وبالتالي شاع في الدراسات الأجنبية مصطلح (Net Generation) (Palfrey & Gasser, 2011) حيث تشير الدارسات التي تناولت خصائص هذا الجيل بأنه يفكر بطريقة مختلفة، ويفضل السرعة في تحصيل المعلومات، يعتمد على بشكل أكبر على قنوات التواصل الاجتماعي في التواصل مع الآخرين، يفضل أن يكون نشطًا في مواقف التعلم، ويشعر بالملل السريع أثناء التدريس وفق الطرق التقليدية كطريقة المحاضرة والإلقاء ويترتب على ذلك تغييرًا في أنماط واستراتيجيات التدريس والانتقال من الاستراتيجيات التدريس التي تعتمد على المعلم إلى استراتيجيات تعتمد على جهد المتعلم وقائمة على نشاطات تعلم التعاونية (Jones, Shao, & Keynes, 2011). وحيث إن وثيقة المستويات المعيارية بمصر نصت في المعيار الثاني: على أهمية توظيف تقنيات الاتصالات والمعلومات من خلال المؤشرات الآتية: استخدام البرمجيات المتقدمة، والتنوع في استخدام التقنيات في تعلم اللغة، وإتقان توظيف التقنيات المتقدمة. فالملاحظ إن مؤشرات هذا المعيار تركز على استخدام التقنية بحد ذاتها والذي يتنافى مع التوجهات التربوية الحديثة في مجال توظيف التقنية في التدريس والتي تتم من علاقة هذه التقنيات بطرائق التدريس وسبل توظيفهما معًا لشرح وتوضيح المحتوى الدراسي حيث تشير الدراسات التربوية إلى أن توظيف تقنيات التعليم في التدريس يتم من العلاقة المتداخلة والمترابطة بين العناصر الثلاث الآتية: التقنية، وطرائق التدريس، ومحتوى المنهج الدراسي والتي يتفرع من خلالها عناصر متداخلة ومترابطة كذلك كما يظهر في وفق نموذج تيباك (TPACK) الآتي:

نموذج رقم (٥)



نموذج تيباك Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)

وتشكل العلاقة بين التقنية وطرائق التدريس ومحتوى المنهج الدراسي العناصر الست الآتية:

أولا: المعرفة بالمحتوىContent Knowledge (CK)

يتضمن المعرفة والإلمام بمحتوى المنهج المراد تدريسه بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق وأفكار ومهارات.

ثانيا: المعرفة بالأدوات التقنية Technological Knowledge (TK)

يتضمن المعرفة بمختلف الأدوات التقنية بما في ذلك أدوات الجيل الأول والجيل الثاني Web 2 بالإضافة إلى الإلمام بالمهارات والكفايات التقنية اللازمة لاستخدام مختلف الأدوات التقنية.

ثالثا: المعرفة بطرائق التدريسPedagogical Knowledge (PK)

يتضمن المعرفة الدقيقة بأنواع وأنماط استراتيجيات التدريس والتعلم وما يرتبط بها من تحديدًا للأهداف التعليمية، ونشاطات التعلم والتقويم.

رابعا: المعرفة بمحتوى وموضوعات المنهج الدراسي التي يمكن عرضها وتمثيلها باستخدام التقنية

Technological Content Knowledge(TCK)

يتناول هذا العنصر المعرفة بتقنيات التعليم التي يمكن توظيفها في البحث أو عرض أو إنتاج محتوى علمي محدد على سبيل المثال القدرة على تصميم واستخدام تقنيات العالم الافتراضي في عرض محتوى علمي يحاكي الواقع.

خامسا: المعرفة باستخدام التقنية في أثناء تنفيذ طرائق التدريس المتنوعة Technological Pedagogical Knowledge (TPK)

يركز هذا الجزء على فهم ودراسة التغيير الذي يطرأ على عمليات ونشاطات التدريس والتعليم والتعلم عند استخدام التقنية وبمعنى آخر المعرفة باستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تكون التقنية جزءًا مهمًا ورئيسًا وفعالًا في أثناء تنفيذها.

سادسا: المعرفة باستخدام التقنية في تنفيذ طرائق التدريس أثناء شرح موضوعات متنوعة من محتوى المنهج الدراسي

Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)

يقوم هذا العنصر على دمج وربط المحتوى العلمي وطرائق التدريس وأدوات التقنية بعضها ببعض، ومن ثم يهدف إلى معرفة وفهم آليات تدريس المحتوى وفق طرائق واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم المناسبة.

اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

بعد استعراض كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام يمكن تلخيص محتوياتها على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)

محتوى كتب اللغة العربية

الصف	المحتوى
كتب المرحلة الابتدائية	كتاب الباقة للصف الأول ويتضمن التركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، ونشاطات انطق وارسم دائرة حول الصورة، لاحظ وارسم، استمع وتحدث، انظر إلى الصورة واكتب الحرف (أ)، المتشابه معي. كتاب لغتي الجميلة للصف الثاني تضمن النشاطات الآتية: أقرأ، اقرأ ثم أجب، هيا نقرأ ، استمع وردد. كتاب هيأ نقرأ للصف الثالث كتاب اللغة في حياتي للصف الرابع. كتاب لغتي الجميلة لصف الخامس كتاب الصف السادس
المرحلة الإعدادية	أنشطة القصصية (منتصر ومجاهد، طيار ومقاتل، قصة أثر). أنشطة التمثيلية التي تتيح للطالب تمثيل بعض المواقف (مكارم الأخلاق، الحرية، نصائح غالية). أنشطة موسيقية (نص عشقناك يامصر، فضل العلم والعمل، الحب عطاء، عهد الطفولة، حب مصر، كن جميلا)
المرحلة الثانوية	أنشطة فردية ، أنشطة ثنائية، أنشطة جماعية تناقش قضايا في اللغة (الشعر في العصر الجاهلي، الشعر في العصر الأموي، النثر في العصر الأموي، الحكم والأمثال، مدرسة الإحياء والبعث، وجيل التطوير، مدرسة الديوان، في رثاء العقاد، المصادر الثلاثية وغير الثلاثية) نشاط الأفكار المشتركة (من وصايا الحكماء، الخطابة في عصر صدر الإسلام)

وفيما يأتي تلخيص لأهم معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية:

١. الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة
٢. الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى
٣. الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين
٤. تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء.
٥. الارتباط بالواقع الثقافي.
٦. العناية بالمشكلات والقضايا العامة.
٧. التوازن بين الشمول والعمق.
٨. مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

وبعرض محتوى تعليم اللغة العربية على معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية يمكن استنتاج ما يلي:

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يلاحظ أن هناك ارتباطًا بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بالنشاطات التعليمية ذات الصلة بالمهارات الأربع الرئيسة للغة إلى جانت مهارات التواصل والتفكير.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: بالنظر إلى محتوى موضوعات كتب اللغة العربية للمراحل المختلفة يلاحظ وجود ترابط في المحتوى لكل صف دراسي مع الصف الذي يسبقه والذي يليه إلا أن هذا الترابط لا يعني فهم الطلاب لما درسوه ففهم واستيعاب المحتوى من عدمه يتطلب إجراء دراسات تقويمية تتناول هذا الجانب.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: يأتي ضمن الاتجاهات الحديثة لاختيار محتوى المناهج التعليمية وجود نشاطات تعليمية تتيح للمتعلم اختيار المحتوى بما يتناسب مع حاجاته وميوله وقدراته على نحو ما نجده في معظم الدول المتقدمة: أمريكا وبريطانيا

وأستراليا، ونظرًا لأن كتب اللغة العربية في مصر موحدة يتم تدريسها لجميع الطلاب فإن ذلك قد يترتب عليه عدم مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء: تضمنت كتب اللغة العربية بعض النشاطات القائمة على البحث والمناقشة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتشجيع الطلاب على الابتكار، وهذا بلاشك يساعد على تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء إلا أن التحقق من ذلك يتطلب الوقوف على الخطوات الإجرائية لتنفيذ تلك النشاطات بالإضافة إلى توقفها على مدى تفعيل المعلم لها على أرض الواقع أثناء الممارسات الصفية.

الارتباط بالواقع الثقافي: لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغاير للواقع الثقافي الذي يعايشه الطالب في مصر.

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: باستعراض عناوين الموضوعات الرئيسة في كتب اللغة العربية لا يُلاحظ في كتب اللغة العربية عناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة إلا أنه قد يرد بعضٌ منها في ثنايا الموضوعات الرئيسة والتحقق من نسبة وجود هذه القضايا يتطلب تحليلًا لمحتوى الموضوعات الدراسية في ضوء القضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق وأن الشمول يظهر بوضوح في المرحلة الابتدائية وقد يزيد عن الحد على نحو ما نجده في أنشطة تنمية الابتكار والتي قد تتطلب من التلميذ التفريق بين الحقيقة والخيال فقد يصعب ذلك على طالب المرحلة الابتدائية، وإن كان بالإمكان تجاوز ذلك عن طريق توظيف الوسائل التعليمية في تقريب المعنى إلا أن الواقع أن هناك قصورًا في توظيف التقنيات التعليمية لضعف الإمكانات بالصفوف الدراسية من جهة واعتقاد بعض المعلمين أن استيعاب المفاهيم اللغوية واكتساب المهارات يمكن أن يتم عن طريق الإلقاء والتلقين ودون الحاجة إلى الوسائل التعليمية.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية أنها اشتملت على بعض المعارف والمهارات اللغوية المتنوعة، إلا أنها لا تخلو من المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فقد تضمنت نشاطات تُعنى بمهارات التفكير والابتكار ونشاطات تقوم على التعلم النشط، والتعلم الذاتي والتعاوني واستخدام الكمبيوتر والدراما والأنشطة التمثيلية، إلا أن ذلك يتطلب ضرورة الاستفادة من تلك الاتجاهات الحديثة وما قد يستجد من معارف في النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية.

طرائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طرائق التدريس المقترحة والمصاحبة لتعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام وعرضها على المعايير الخاصة بطرائق التدريس، وهي:

١. التنوع في طرائق التدريس.

٢. الانسجام مع أسس ونظريات التعلم

٣. المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة.

٤. مراعاة طبيعة المحتوى اللغوي.

٥. التناسب مع الظروف والإمكانات.

٦. توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية

التنوع في طرائق التدريس: يلاحظ اقتراح عدد من طرائق التدريس في المرحلة الابتدائية حيث ورد اعتماد محتوى كتاب الصف الثالث على استراتيجيات التعلم النشط بحيث تتيح نشاطات التعلم للطالب تطبيق ما تعلمه، وتعتمد نشاطات على البحث والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتنوع والجمع بين النشاطات الفردية والجماعية، ولوحظ أيضا تكرار الطرائق والنشاطات ذاتها في تدريس اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: بعد استعراض أسس التعلم يمكن الإشارة إلى أن طرائق التدريس المقترحة تنسجم مع أسس التعلم فاستراتيجيات التعلم النشط

تشجع الطالب على التفكير والاعتماد على الذات أثناء عمليات التعلم واكتساب المهارات إلا أنه ورد التأكيد على تولي المعلم بتوفير المحتوى بالرجوع إلى دليل المعلم وبنك المعرفة ومصادر التعلم التي توفرها وزارة التربية والتعليم في مصر، مما يقلل انسجام التطبيق العملي لاستراتيجيات التعلم النشط مع أسس التعلم فبالرغم من أن اختيار المعلم للمحتوى قد يوفر الوقت والجهد في البحث عن المحتوى المناسب إلا أن ذلك قد يعود التلاميذ على الاتكال والاعتماد على المعلم، وتتقلص الدافعية لديهم في الاستقلالية في التفكير والاعتماد على النفس في البناء العلمي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: حيث إن المعلم هو من يقوم بتوفير المحتوى للمتعلم فإن ذلك قد يعكس عدم الانسجام بين الخطوات النظرية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط والممارسات العملية لها وبالتالي فإن هذا المعيار لم يتحقق بعد بالدرجة المطلوبة، ولاسيما وإن الدراسات والمؤتمرات التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في مصر ظلت تظهر باستمرار ضعفًا ملحوظًا في الأداء اللغوي ففيما يخص تقويم تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية حملت توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم (٢٠١٥م) المنعقد بالقاهرة تحت مظلة المجلس الأعلى للثقافة ضرورة رفع درجات تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية كما كانت سابقًا من أجل تحفيز ورفع مستوى الطلاب إلى جانب التوصية بالإفادة من التجارب العالمية في تعليم اللغة على نحو في بريطانيا و أستراليا من خلال إفراد كل من اللغة والأدب بمحتوى ومقرر دراسي مستقل. والمتتبع لدراسات تقويم أداء معلم اللغة العربية يلحظ تدني ملحوظ في مستوى أداء المعلم للكفاءات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة العربية حيث أجرت فاطمة عبد الدائم (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية وتدريس القواعد النحوية في ضوء مهارات التدريس الأساسية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) إلا أن النتائج أظهرت أن الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية أقل من (٥٠٪). وأجرت نجلاء حمودة (٢٠٠٦م) دراسة لمعرفة مدى تمكن الطالبات المعلمات من الكفاءات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة العربية وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الطالبات المعلمات في درجة إتقانهن للكفاءات اللازمة لتدريس القواعد النحوية بالمرحلة الإعدادية.

والملاحظ أيضًا على عملية التقويم في مادة اللغة العربية التركيز على الاختبارات التحريرية على حساب العناية بالأداء اللغوي المنطوق، وبالتالي تكررت توصيات المتخصصين بضرورة تعويد النشء على الاستماع للنماذج اللغوية الفصيحة والتعبير والتحدث باللغة الفصحى في أثناء مواقف التعلم. ويفتقد تعليم اللغة العربية في مصر للبرامج التعليمية التي تنمي اللغة العربية الفصيحة المنطوقة حيث تتم مواقف التدريس من خلال المزج بين اللهجة العامية و الفصحى نادرة الاستعمال. وتشير مروة حسين (٢٠١٤م) إلى أنه على الرغم من الأهمية التي تمثلها القواعد النحوية في دروس اللغة العربية ومكانتها المتميزة في مناهج تعليمها بمصر، ونظرًا لقصور الاهتمام بتدريس القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؛ فإن هناك شكوى من ضعف مستوى المتعلمين في القواعد النحوية، واضطراب في استيعاب قواعدها وفي تطبيقها نطقًا وكتابةً ، وكثرة الأخطاء النحوية لدى المتعلمين ، فقد أصبحت هذه النظرة ملموسة للعيان ، فمن يتصفح نماذج أوراق الامتحانات العامة في مختلف المراحل التعليمية أو يسمع متحدثًا باللغة العربية تستهوله الأخطاء التي تكشف عن عدم تمكنه من بديهيات النحو العربي، فضلًا عن انخفاض الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون في الامتحانات الفصلية والنهائية.

وتتفق الدراسات الحديثة في مجال تدريس اللغة العربية إلى الحاجة لتبني رؤى وأساليب تدريس حديثة فدراسة أبو السعود (٢٠١٩م) تناولت مشكلة ضعف مهارات القراءة الابتكارية لدي طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس المصرية والافتقار إلى رؤى جديدة وأساليب ملائمة لتنمية تلك المهارات أوصت بضرورة العناية بمهارات القراءة الابتكارية و تبني رؤى حديثة تعتمد على بناء وتطوير مصادر ومعلومات تعزز المحتوى المقروء، بينما أظهرت ودراسة سلامة (٢٠١٩م) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المفاهيم النحوية ومهارات التحدث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق المدخل الدرامي.

التناسب مع الظروف والإمكانات: تشير إحصائيات أعداد التلاميذ خلال السنوات الخمس من عام ٢٠١٤ م إلى ٢٠١٩م كما في جدول رقم (١) إلى النمو و التزايد المطرد في أعداد التلاميذ بمختلف مراحل التعليم العام في مصر.

جدول (٩)

أعداد التلاميذ خلال السنوات الخمس من عام ٢٠١٤ م إلى ٢٠١٩م[١]

المرحلة	٢٠١٤/٢٠١٥	٢٠١٥/٢٠١٦	٢٠١٦/٢٠١٧	٢٠١٧/٢٠١٨	٢٠١٨/٢٠١٩
ما قبل الابتدائي	١١٧٦٧٦٤	١٢١٩٩٩٥	١٢٤٤٠٥٢	١٣٠٢٢١٥	١٣٨٩٩٤٢
الابتدائي	١٠٢٥٥٢٩٧	١٠٦٣٨٨٦٠	١١٠٧٤٨٣٥	١١٥٧٨٤١٢	١٢٢٠٠٠٩٩
الإعدادي	٤٥٢٣١٠٢	٤٦٣٠٦٣٦	٤٧٢٥٧٣٢	٤٨١٩٤٨٣	٥٠١٢٣٠٤
الثانوي	١٥٣٥٠٦٤	١٥٧٦٣٣٦	١٦٤١٢١٨	١٧٠٨٨٤٧	١٧٥٣٩١٢

وهذا العدد ينبغي أن يقابله العناية بتعليم اللغة العربية وتمكين الأجيال القادمة من اكتساب اللغة العربية الفصحى، والارتقاء بمستوى الأداء اللغوي مع ضرورة التنبه إلى أن الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ قد يترتب عليها زيادة في عددهم بالقاعات الدراسية مما قد يؤثر سلبًا على نشاطات التعلم والتقويم الصفي وبالتالي يعكس صعوبة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

مراعاة طبيعة المحتوى: تجدر الإشارة إلى أن طبيعة المادة اللغوية تقتضي استخدام مداخل وأساليب وطرائق تدريس قد لا تتناسب مع مادة ذات طبيعة مختلفة وحيث إن الطريقة الإلقائية هي الشائعة في تعليم اللغة العربية بمصر فإنه يمكن القول أن واقع طرائق التدريس المستخدمة في أثناء الممارسات الصفية لا تتناسب مع طبيعة محتوى تعليم اللغة العربية القائم على فكرة المهارات والكفاءة التواصلية وتنمية مهارات التفكير.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: يلاحظ أن هناك قصورًا لايزال في مجال توظيف تقنيات التعليم في تعليم اللغة وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإمكانات كما تم الإشارة إلى ذلك سابقًا وقد يكون نتيجة قصور في فهم الرؤية الحديثة وما يرتبط بها في سبيل توظيف تقنيات التعليم بشكل فعال.

---

١ وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني

التقويم

يتضمن المجال التربوي العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي وإبراز الفروق بينه بين المصطلحات التربوية المشابهة: القياس، والتقييم. والفرق بين تلك المصطلحات يكمن في شمولية التقويم التربوي وتجاوز مستوى البيانات الكمية التي يقف عندها كل من القياس والتقييم إلى إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي قد تُحدثها بعض العوامل التي قد تحول دون تحقيق بعض الأهداف ومن ثم القيام بإجراء عملي يهدف إلى تحسين أوجه القصور في العملية التربوية.

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يقصد بالتقويم كما يرد في كتب اللغة العربية مقارنة ناتج التعلم الفعلي بالأهداف الموضوعة. فالتقويم جزء مهم ورئيس من كل درس ويتمثل عادة في النشاطات التقويمية التي تأتي ضمن محتوى الكتاب أو يعمد المعلم إلى تصميمها بهدف التأكد من تحقق أهداف الدرس. وقد أعد المنهج القومي للامتحانات والتقويم التربوي في مصر نماذج متنوعة من الأسئلة للتدريب عليها وقياس مدى تمكن الطلاب من المهارات اللغوية.

ومع جود هذه الأهمية لعملية التقويم ووضوح أهدافها إلا أنها لا تكفي للوصول إلى تقويم جيد وفعال إلا بتوفر عدد من المعايير، وفيما يأتي عرض لأهم معايير التقويم:

١. استمرارية عملية التقويم
٢. انتظام عملية التقويم.
٣. تكامل التقويم مع بقية عناصر المنهج.
٤. شمول جميع الأهداف.
٥. مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية.
٦. تشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف.
٧. استخدام وسائل ومقاييس متنوعة.
٨. الثبات والصدق والموضوعية.

والملاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في مصر تأخذ بمبدأ التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية وملف الإنجاز بينما تقتصر في المرحلتين الإعدادية والثانوية على المفهوم التقليدي للتقويم وهو الاختبارات. ولقد نصت وثيقة المستويات المعيارية على أهمية تنوع أساليب التقويم، فيما حملت توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم (٢٠١٥م) المنعقد بالقاهرة تحت مظلة المجلس الأعلى للثقافة ضرورة رفع درجات تحصيل الطلاب في مقرر اللغة العربية كما كانت سابقًا من أجل تحفيز ورفع مستوى الطلاب.

إعداد المعلم وتطويره

انطلاقًا من الدور الذي يقوم به المعلم ، وما يقع على عاتقه من مسؤولية- بعد تخرجه- يترتب عليها تحقيق أهداف النظام التعليمي أو عدم تحقيقها فقد حظيت قضية إعداد المعلم وتدريبه بمكانة كبيرة لدى التربويين إذ يتوقف عليها مستقبل الأجيال القادمة، وبدراسة برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر يتضح أن برامج إعداد معلم اللغة العربية في مصر تتم في كليات التربية وفقا لنظامين هما:

النظام التكاملي: ويتم فيه الجمع بين المقررات التخصصية في اللغة العربية إلى جانب الدراسات المهنية في التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس بالإضافة إلى المواد الثقافية العامة، تتراوح مدة الدراسة أربع سنوات تحظى فيها المقررات العلمية (التخصصية) بما يتراوح بين ٧٠٪-٨٠٪ وتحظى بقية المواد المهنية والثقافية بالباقي. ويؤخذ على النظام التكاملي أن مدة الإعداد التخصصي غير كافية من وجهة نظر المتخصصين.

النظام التتابعي: ويقوم على أساس قضاء الطالب أربع سنوات في الإعداد العلمي وقضاء سنة أو سنتين في كلية التربية للإعداد المهني لمهنة التدريس، بالتالي يتميز النظام التتابعي بزيادة فترة الإعداد العلمي على نحو يؤمل أن تودي إلى إعداد معلم متمكن في تخصصه العلمي إلا أنه يؤخذ على النظام التتابعي عدم تلبيته لحاجات المدارس من المعلمين المؤهلين تربويًا نظرًا لتركيزه على التخصص الدقيق على حساب مقررات تربوية ضرورية لاسيما طرائق التدريس وتقنيات التعليم.

ويمكن التغلب على سلبيات النظامين التكاملي والتتابعي بإيجاد علاقة ترابط وتكامل بين النظامين وقد يتحقق ذلك بتبني نظام الإعداد المتكامل الذي يعمل فيه التربويين والأكاديميون جنبًا لجنب في تخطيط، وتنفيذ، وتقويم المقررات التخصصية والتربوية والقضاء على التكرار والتناقض في الخطط الدراسية، واستفادة التربويين من الأكاديميين والأكاديميين من التربويين على نحو ما هو معمول به في دول العالم المتقدمة.

المعايير القومية للتعليم في مصر

وفي سبيل الارتقاء بمستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته فقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (٢٠٠٣م) وعام (٢٠٠٩م) بتحديد معايير المعلم، وهي معايير عامة يمكن الإفادة منها في التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية ومعلمي المقررات الدراسية الأخرى، وقد جاءت هذه المعايير ضمن خمسة مجالات رئيسة تتمثل في مجالات التخطيط، واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، والمادة العلمية يتفرع عنها ثمانية عشر معيارًا، وحيث إن حركة المعايير القومية للتعليم في مصر تأتي في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة التي تواجهها المجتمعات وفي مختلف النواحي الاقتصادية والسياسية والتقنية، ومن ثم كان لزامًا التزامن بين التطوير المجتمعي والتطوير التعليمي بما في ذلك التطوير المهني للمعلم، ويمكن تحليل المعايير القومية للتعليم في مصر في ضوء المبررات و الدواعي العامة للتطوير المهني للمعلم والتي تعد صالحة -إلى حد كبير- في مختلف دول العالم، ومن أهم هذه الدواعي:

١. مواصفات جديدة

٢. مهارات متقدمة

٣. الاحتياجات التعليمية

٤. أدوار حديثة

٥. توقعات لم تتحقق

٦. الطلب المتزايد على التعليم

٧. استراتيجيات متطورة

٨. انتقاد للمناهج

بعد عرض المعايير القومية للتعليم في مصر على المبررات و الدواعي العامة للتطوير المهني للمعلم الواردة أعلاه يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: والتي تتمثل في التغيرات التي تطرأ على رؤية التعليم ومساراته وأهدافه إلى بناء متعلم ذي مواصفات ومهارات جديدة، والملاحظ هو أن التعليم في مختلف دول العالم قد طرأت عليه تغيرات غيرت رؤيته ومساراته، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية بدلًا من المعلم، وأصبح اكتساب المهارات أكثر أهمية من المعارف وتنمية الكفاءة التواصلية ومهارات التفكير بأنماطه المتنوعة: الإبداعي، والنقدي والابتكاري في مقدمة أهداف التعليم المعاصر، وبالتالي فلابد من انعكاس ذلك على مواصفات المعلم المناسب. ويلاحظ على المعايير المقترحة في مجال التخطيط التركيز على تحديد متطلبات واحتياجات التعلم لتكون أساسًا لتصميم أهداف بعيدة المدى ونشاطات تعليمية ويلاحظ العناية باستخدام أساليب ووسائل متنوعة للكشف عن هذه الاحتياجات إلا أن معايير هذا المجال قد خلت من الإشارة إلى تصميم النشاطات التقويمية والتي لا تقل أهمية عن تصميم النشاطات التعليمية.

ويلاحظ أن معايير مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الصف وقد تضمنت ستة معايير تركز على بشكل أساسي على أهمية استخدام الاستراتيجيات الممارسات التعليمية الحديثة بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ وتعزيز مواقف وخبرات التعلم الفعال وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير البيئة الصفية المحفزة على التعلم والعناية بمهارة إدارة الصف إلا أن التأكيد على استثمار وقت التعلم قد يعكس جانب من النظرة التقليدية لعملية التعلم وقد يترتب عليه حرص المعلم على نقل أكبر قدر من المعلومات إلى المتعلم على حساب نوعية ومحتوى نشاطات التعلم.

مهارات متقدمة: من أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم تحول الاهتمام من التعليم القائم على المعلم Teacher-centred learning إلى التعليم المعتمد على نشاط وجهد المتعلم Student-centred learning أو ما يعرف بالتعلم النشط Active learning الذي يتم التركيز فيه على دور المتعلم وفاعليته في مواقف التعلم إلى جانب ذلك فإن من أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم تحول الاهتمام من التعليم السطحي Learn-ing surface إلى التعليم المعمق Deep learning والذي يتم التركيز فيه المهارات

الذهنية العليا لدى الطلاب مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والتعاون مع الآخرين وتطوير اتجاهاتهم، وقد لوحظ تحقق ذلك بوضوح في المعايير القومية للتعليم حيث جاءت معظم مؤشرات المعايير مركّزة على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والتعاون مع الآخرين وتطوير اتجاهاتهم نحو التعلم.

الاحتياجات التعليمية: وقد تمت الإشارة إلى تحقق ذلك ضمن مؤشرات المعيار الأول (تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ) بمجال التخطيط من خلال التركيز أولًا على تحديد متطلبات واحتياجات التعلم لتكون أساسًا لما بعدها من أهداف تعليمية بالإضافة إلى تكرارها في المعيار الأول بمجال استراتيجيات التعلم وإدارة الصف والذي نص على أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لاحتياجات التلاميذ ولاشك أن الاحتياجات التعليمية لمتعلم اليوم تختلف عن سابقتها بالنسبة للأجيال الماضية إلا أن تحديد مستوى الوفاء بتلك الاحتياجات يتطلب إجراء دراسة علمية تهدف إلى تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التعليمية المعاصرة.

أدوار حديثة: الملاحظ أن المعلم لم يعد دوره تقليديًا ينحصر في نقل المعرفة بل تعدى ذلك ليصبح خبيرًا ومستشارًا تعليميًا لطلابه، وميسرًا وموجه لعملية التعلم، وباحثًا ومتخصصًا دقيقًا بالمادة العلمية، ومحدثًا للتأثيرات اللازمة للتغيير والتطوير الاجتماعي، ومفكرًا ومساعدًا على تنمية مهارات التفكير بين طلابه، وقادرًا على التواصل والتفاعل مع طلابه، ويلاحظ أن مؤشرات معيار استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ ملائمة إلى حد ما لهذه الأدوار حيث ركزت مؤشرات هذا المعيار على ضرورة تنوع استراتيجيات التعلم بما يتلاءم مع ميول واهتمامات الطلاب ويتناسب مع طبيعة المحتوى إلى جانب الأسئلة المفتوحة وتشجيع الطالب على المناقشة وإبداء الرأي والمشاركة النشطة بغض النظر عن واقع تطبيق هذه المؤشرات في الممارسات الصفية، ومن المهم أن تعمل برامج التنمية المهنية للمعلم على إعداده لهذه الأدوار وتنمية قدراته على بناء نشاطات تعليمية وتقويمية أو أساليب واستراتيجيات تدريسية وتعليمية تتلاءم مع طبيعة هذه الأدوار.

توقعات لم تتحقق: تظل هناك الكثير من التوقعات التربوية سواء ما يخص أداء المعلم أثناء تعليم اللغة أو أداء الطالب أو أهداف منهج أو برنامج تعليمي لم تتحقق كما

ينبغي، وذلك يطرح باستمرار ضرورة التعرف على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون ذلك.

استراتيجيات متطورة: باستعراض المعايير القومية للتعليم ومؤشراتها يلاحظ أن مجال التخطيط تضمن معايير ومؤشرات بعيدة المدى تهدف إلى تنمية التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات، والبحث والاستقصاء، والعمل الجماعي ويمكن أن تأتي ضمن نطاق أساليب وطرائق التدريس الحديثة بالإضافة إلى توظيف وسائل وتقنيات التعليم إلا أن هذا لا يعني الممارسة العملية لمثل هذه الأساليب، والوقع يؤكد ذلك فدراسة هناء محمد (٢٠١٨م) أظهرت تدني مستوى تمكن عينة البحث من المعلمين قبل الخدمة من كفاءات نموذج تيباك إلى جانب تدني مستوى تمكن عينة البحث من مهارات التفكير الإبداعي.

ومما سبق وباستخدام نموذج تحليل النشاط اللغوي يمكن تلخيص تجربة تعليم اللغة العربية في النموذج الآتي:

نموذج (٦)

ويمكن القول إن تجربة تعليم اللغة العربية في مصر قد تميزت من حيث الأهداف والمعايير بمسايرتها إلى حد ما لمنهجية تعليم اللغات القائمة على تعليم اللغة انطلاقًا من المهارات الأربع الرئيسة لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتوظيف تلك المهارات في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم من خلال بناء مهارات لغوية مركبة بما يحقق النمطين معًا: النمط الوصفي التقعيدي والنمط التواصلي للكفاءة ، وتميزت أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بتركيزها كذلك على المهارات الأربع الرئيسة لتعلم اللغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لكن جنبًا لجنب مع مهارات التواصل والتفكير ومهارات القرن الحادي والعشرين: الابتكار وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشروعات والتواصل مع الآخرين إلى جانب تنمية اتجاهات وقيم ذات صلة بتعزيز قيمة الوطن ومراعاة قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الأصيلة.

ويمكن استنتاج وجود بعض التناقضات ضمن أهداف تعليم اللغة العربية تتمثل في عدم تطرق أهداف تعليم اللغة العربية لمهارات التعلم الذاتي وتنميتها لدى المتعلم، والتي تأتي في مقدمة مهارات القرن الحادي والعشرين ويمكن وصف هذا التناقض بالتناقض الداخلي بين مكونات العنصر الواحد إلى جانب توزيع أهداف تعليم اللغة العربية بحسب مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) بدلًا من وضعها لكل صف دراسي وعدم تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الأهداف مخالفة بذلك ما نجده في أهداف مناهج التعليم في معظم دول العالم.

كما أن هناك تناقضًا بين الأهداف والمعايير والأدوات الداعمة لعملية التعلم نتيجة قصور في توفر الإمكانات والرؤية التقليدية تجاه استخدامات التقنية ومجالات توظيفها في مواقف التعلم قد يحول دون التطبيق الفعلي للمعايير، ويظهر كذلك تناقض بين الاتجاهات (أهداف ومعايير تعليم اللغة العربية والمعايير القومية) والأدوار يترتب عليه صعوبة تطبيق أهداف ومعايير تعليم اللغة العربية والمعايير القومية نتيجة سيطرة الطرق الإلقائية و التقليدية على أدوار المعلم والتركيز على نمط الاختبارات في عملية التقويم، وتدني مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

ثانيا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في المغرب (بين التعدد اللغوي و الكفايات):

بالنظر إلى الوثائق التعليمية والرسمية بالمغرب لاسيما وثيقتي: الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادرة عن اللجنة الوطنية للتعليم ووثيقة الرؤية والاستراتيجية الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم يلاحظ أنها تؤكد على أهمية استعمال اللغة العربية والعناية بتعليمها وتعلمها واكتساب المهارات التي تمكن من إدراك قيمة اللغة العربية والتعبير عنها وإلزامية تدريس اللغة العربية بجميع مراحل التعليم العام. والمتأمل للوضع اللغوي العالمي يلاحظ أن ٩٢٪ من دول العالم هي دول متعددة اللغات حيث إن ٣٨ دولة فقط من بين ٢٠٠ دولة يتحدث ساكنوها نفس اللغة إلا أن المغرب العربي تتنافس فيه ثلاثة اتجاهات حول تعليم اللغة.

أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب

إلى جانب العناية باللغة العربية يظهر في التعليم المغربي قضية التنوع اللغوي من خلال الانفتاح على تعلم اللغة المحلية الأمازيغية التي تدرس في السنتين الأولى والثانية في التعليم الابتدائي إلى جانب تعلم اللغات الأجنبية في إطار الاتفاقيات المبرمة مع المؤسسات التعليمية التابعة للبعثات الأجنبية بحيث يبدأ تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها ابتداءً من السنة الثانية في التعليم الابتدائي، بينما يبدأ تعلم اللغة الإنجليزية في السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي الأمر الذي يجعل المتلقي أمام مستويات وأنماط لغوية متباينة من حيث القواعد والضوابط ومجال الاستعمال ومتداخلة من حيث التأثير والتأثر فيما يسمى ببيئات التداخل اللغوي (عمر، ٢٠١٧م). وبالتالي فإن أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب كما وردت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لا تنفك عن نطاق تعليم اللغات الأخرى، حيث جاءت الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المغرب ضمن أهداف مجال اللغات، ويمكن تلخيصها في الأهداف الآتية:

١- التفتح الكامل لقدرات المتعلمين.

٢- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ليصبحوا معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم.

٣- اكتساب المعارف والمهارات التي تمكن من إدراك اللغة العربية والتعبير بها، مع الاستئناس في البداية- إن اقتضى الأمر- باللغات واللهجات المحلية.

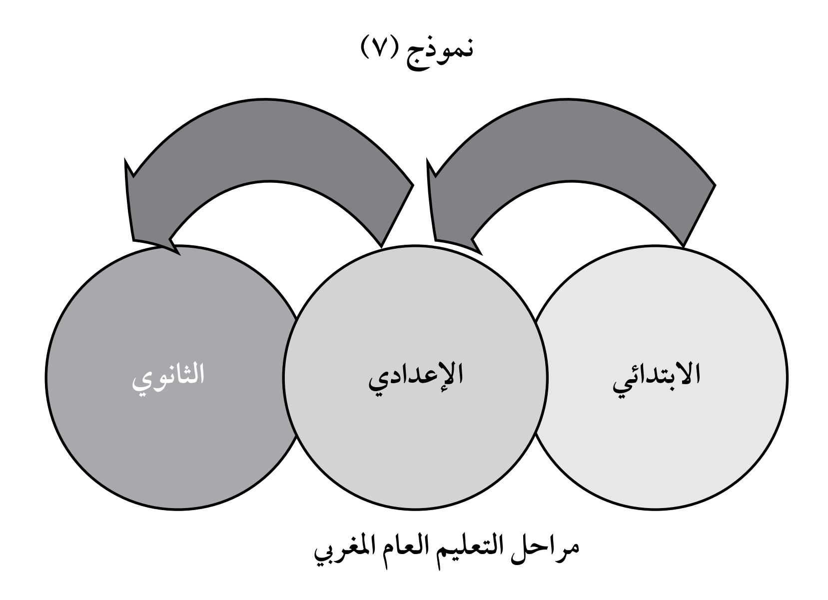
٤- التواصل الوظيفي بلغة أجنبية أولى ثم بلغة أجنبية ثانية وفق محتوى الدعامة التاسعة الخاصة باللغات.

ومن خلال دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب يلاحظ أنها تنطلق من التوجهات التربوية البيداغوجية Pedagogy والمقاربات الديداكتيكية Didac-tic ويعد مصطلح البيداغوجية Pedagogy متعدد الدلالات إلا أنه يرتبط بفنون وطرائق التدريس والكيفية أو الآلية التي يدرس المعلم في ضوئها بينما الديداكتيكية Di-dactic تركز على القيم والاتجاهات المصاحبة للتدريس والتي يمكن توظيفها كوسائل محفزة على التعلم والملاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في المغرب تعتمد على تحديد الكفايات والمهارات الأدائية المستهدفة لدى المتعلمين، وهو ما سيتم تناوله في المبحث التالي.

كفايات تعليم اللغة العربية في المغرب

وتمثل الكفايات مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمتعلم وتحقيق التعلم الفعال، ويلاحظ أن كفايات تعليم اللغة العربية في المغرب قد أتت موزعة على ثلاث مراحل رئيسة: مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الإعدادي، ومرحلة التعليم الثانوي، أو ما يعرف بالتعليم الأصيل الذي يأتي في نطاق هيكلة جديدة للتعليم الثانوي.

نموذج (٧)



مراحل التعليم العام المغربي

ويلاحظ أن مرحلة التعليم الابتدائي قد أتت موزعة على مرحلتين: المرحلة الأولى تمثل السنتين الأولى والثانية، والمرحلة الثانية تمتد من الصف الثالث إلى نهاية الصف السادس، وفيما يلي استعراض لهذه لكفايات:

أولا: كفايات تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

المرحلة الأولى: كفايات السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وهي أن يكون المتعلم قادرًا على:

١- التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرا.

٢- التعبير الشفهي بالنسق العربي الفصيح.

٣- استضمار البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية للغة العربية، في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي.

٤- استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط بحياته، ويتوسع تبعًا لتدرج مجالات البرنامج.

٥- التقاط صور الحروف العربية، وقراءتها ضمن كلمات وجمل ونصوص بسيطة.

٦- الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل وفقرات قصيرة.

٧- استعمال اللغة العربية لتحصيل بعض المعارف والتزود ببعض الخبرات المناسبة لمستواه الدراسي.

٨- استعمال اللغة العربية لإدراك بعض القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية في حدود مستواه الدراسي، لتتأصل في كيانه وشخصيته.

٩- استعمال اللغة العربية للتفتح على البيئة الطبيعية والمحيط الاجتماعي، وعلى ما تزخر به الحياة العامة من عمل ونشاط وإبداع.

المرحلة الثانية: كفايات السنوات ٣-٤-٥-٦ وهي أن يكون المتعلم قادرًا على:

١- استيعاب النسق اللغوي الفصيح الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الاندماج الاجتماعي.

٢- التعبير بواسطة اللغة شفهيًا وكتابيًا في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته.

٣- القراءة والفهم واستثمار المقروء على مستويات عدة.

٤- التمكن من القواعد اللغوية، والقدرة على استعمالها بشكل صحيح في أنشطته اللغوية المنطوقة والمكتوبة وفي التواصل السليم مع الغير.

٥- استيعاب المجال اللغوي والقدرة على التمييز والموازنة بين مستوياته، لتنمو لديه تدريجيًا القدرة على الحكم المنطقي.

٦- استخدام فكره في تتبع المشاهد وملاحظتها والتساؤل عن كل ما يعاين ويلاحظ، وعلى المقارنة والاستنتاج والاستدلال.

٧- قادرا -من خلال اللغة- على التعرف على القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، ليتمثلها في سلوكه.

٨- قادرًا من خلال اللغة- على التفتح على العالم التكنولوجي، فيتمثله ويفهم تطوراته؛

٩- مكتسبًا القدرة على الملاحظة والمقارنة، والحكم والتعبير عن وسائل العمل الجديدة؛

١٠- تمييز أنواع الخطاب الأدبي، العلمي، الاجتماعي، إلخ؛

١١- تنظيم عمله وضبط وقته من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلف بإنجازها، ويعتاد على ممارستها.

معايير كفايات تعليم اللغة العربية: بعد استعراض مجمل ما تناولته الأدبيات والدراسات التربوية التي أُجريت في مجال الكفايات التعليمية يمكن تلخيص أهم معايير الكفايات مع ملاحظة أنه تم دمج بعض المعايير مع بعضها في المعايير الآتية:

١- تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات.

٢- قابلة للملاحظة والقياس.

٣- اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل.

وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: يمكن القول أن كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي قد تضمنت جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والملاحظ هو أن الكفايات ذات الصلة بالمهارات أكثر مقارنة بالمعارف والاتجاهات، ويلاحظ على بعض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي في المغرب تحديد الكيفية أو الآلية التي يمكن بها تحقيق تلك الكفاية، فعلى سبيل المثال نجد الكفايات الآتية: التواصل عن طريق اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيرا، استعمال رصيد وظيفي فصيح، يرتبط بحياته، ويتوسع تبعًا لتدرج مجالات البرنامج؛ التعبير بواسطة اللغة شفهيًا وكتابيًا في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته، وقادرًا على تنظيم عمله وضبط وقته من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلف بإنجازها، ويعتاد على ممارستها.

قابلة للملاحظة والقياس: الملاحظ أن هناك عددًا كبير من الكفايات قد صيغت بطريقة واضحة وصريحة تدعو إلى تنمية المهارات اللغوية واستعمالها، وبالتالي يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة.

اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: لا يوجد في كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الابتدائي ما يشير بعبارة صريحة عن قبول الحد الأدنى من الكفاية على الأقل إلا أن الملاحظ تكرار عبارات في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي في صياغة بعض الكفايات.

ثانيا: كفايات تعليم اللغة العربية في التعليم الإعدادي:

وكما ورد في الوثيقة الصادرة عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (٢٠٠٢م) أن التعليم الإعدادي يأتي امتدادًا للتعليم الابتدائي الذي تنتظم فيه الدراسة على شكل أنشطة تربوية مندمجة في مناهج تركز على تربية المتعلمين على القيم وتنمية مختلف كفاياتهم، ومرحلة إعداد المتعلمين لمرحلة التعليم الثانوي أو التأهيلي الذي يعتمد التنظيم المجزوءاتي للدراسة بمناهج مبنية على مقاربة التخصص التدريجي، وفيما يلي استعراض لكفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الإعدادي:

مجال النصوص القرائية ويتفرع عن هذا المجال:

النصوص القصيرة، وتتضمن:

- تأطير النص : وضع فرضيات للقراءة.
- القراءة التوجيهية للنصوص : الأداء الجيد - فهم المعنى.
- القراءة التحليلية للنصوص : تحديد مكونات النص وتفكيك عناصرها.
- القراءة التركيبية : إعادة بناء النص بتصنيف وتركيب الأفكار.
- استثمار مضامين النصوص بالانفتاح على الواقع وتقديم أمثلة حية وإنجاز تمارين كتابية تعزز فهم المتعلمين.

النصوص المسترسلة، وتتكون من:

- تأطير النص : وضع فرضيات للقراءة.
- تعاقب التلاميذ على القراءة مع ممارسة التقويم الذاتي بإشراف الأستاذ.
- القراءة التحليلية للنص بالتركيز على الفكرة المحورية فيه وبيان كيفية طرحها ومعالجتها.
- القراءة التركيبية ويقتصر فيها على تلخيص وتكثيف الأفكار والموقف ومحاولة إصدار احكام حسب مستوى التلاميذ.

النصوص الاستماعية، وتتضمن:

- القراءة التوجيهية ويقوم بها الأستاذ أو تتم بواسطة شريط.
- فهم النص المسموع: يفتح حوار مع التلاميذ لأجل استحضار مضمون النص وعناصره، وإدراك مدى فهمهم له.
- استخلاص دلالات النص وأبعاده.

مجال الدرس اللغوي: يعتمد على النصوص القرائية المقررة، وعند الضرورة يمكن الاستعانة بنصوص أخرى لها علاقة بالمجال، ويمكن استعراض أبرز كفايات ومتطلبات هذا المجال فيما يلي :

- عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة.
- ملاحظات بنيتها لاستنباط الظاهرة.
- وصف الظاهرة في علاقتها الوظيفية داخل النص.
- استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحوال وأحكام.
- تطبيقات متنوعة.

مجال التعبير والإنشاء: وينطلق في ممارسة المهارات المقررة من النصوص القرائية الموازية، وقد صيغت كفايات هذا المجال في صورة أنشطة على النحو الآتي:

- أنشطة الاكتساب ويتعلق الأمر بالإعداد القبلي بناءً على توجيهات من الأستاذ تحيل على تمارين مثبتة في الكتاب المدرسي، وتتنوع بتنوع المهارات والموضوعات.
- أنشطة التطبيق، وهي أعمال يشرف الأستاذ على إنجازها وتصحيحها وترتكز على منجزات الإعداد القبلي، كما تتحدد فيها عناصر ممارسة المهارة المستهدفة.
- أنشطة الإنتاج، وهي تتوج ما سبقها في أنشطة الاكتساب والتطبيق وتتيح للمتعلم أن يستثمر حصيلته.

وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الإعدادي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: ركزت كفايات هذه المرحلة على النشاطات ذات الصلة بالجوانب المعرفية والمهارية بينما تنعدم تلك التي تركز على الجوانب الوجدانية مما يعني عدم تحقق هذه الجوانب مجتمعة. والملاحظ هو أن كفايات التعليم أو السلك (كما يرد وثائق التعليم المغربية) الإعدادي تأتي ضمن ثلاثة مكونات رئيسة، وهي: النصوص القرائية والدرس اللغوي، والتعبير والإنشاء.

قابلة للملاحظة والقياس: يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة.

اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: يلاحظ أن التعريف بالتعليم الإعدادي وكفاياته قد صيغت بطريقة تؤكد على امتداد كفايات التعليم الإعدادي لما تعلمه الطالب في التعليم الابتدائي، وبالتالي يمكن القول أن ذلك قد يقود إلى معرفة الحد الأدنى من الكفاية لدى المتعلم.

ثالثا: كفايات تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي: وفيما يلي استعراض لكفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي:

الكفاية التواصلية :

- توظيف المعارف اللغوية وغير اللغوية في مختلف السياقات التواصلية .
- القدرة على استعمال تقنيات الحجاج في إطار الاختلاف .

- القدرة على التواصل مع الآخر والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج.
- القدرة على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.
- القدرة على التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من أجناس متنوعة.

الكفاية المنهجية:

- التمكن من منهجية في التحليل من خلال توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة.
- القدرة على تشغيل مختلف المقاربات المنهجية من أجل وصف الظواهر الأدبية وتأويل النصوص الأدبية وغيرها ودراسة الظواهر اللغوية والبلاغية.
- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم و التمييز والمقارنة والربط.
- القدرة على الاستدلال و البرهنة.
- استثمار المعارف اللغوية و البلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.
- القدرة على تمييز أنواع الخطاب انطلاقًا من معارف محددة.

الكفاية الثقافية :

- تعرف أنماط الكتابة النثرية والشعرية وخصائصها البنائية .
- تعرف تحولات القصيدة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة وأجناس الكتابة النثرية العربية قديمًا وحديثًا.
- تعرف الاتجاهات الأدبية والخطابات النقدية والتمييز بينها.
- الاطلاع على بعض معالم التفكير اللغوي والبلاغي العربي قديمًا وحديثًا إغناء لمدارك التلميذ.

- معرفة تقنيات التعبير الكتابي وتوظيفها في إنتاج نص متكامل.

وبعرض كفايات تعليم اللغة العربية للتعليم الثانوي على معايير الكفايات يمكن الوصول إلى الآتي:

تتضمن عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات: ركزت كفايات التعليم الثانوي على ثلاث كفايات رئيسة، وهي: الكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية الكفاية الثقافية بحيث تتضمن كل كفاية عدد من المعارف والمهارات.

قابلة للملاحظة والقياس: الملاحظ أن هناك عددًا كبيرًا من كفايات التعليم الثانوي قد صيغت بطريقة عامة.

اكتساب المتعلم للحد الأدنى من الكفاية على الأقل: باستعراض كفايات التعليم الثانوي يلاحظ أنه لا يوجد ما يشير بعبارة صريحة إلى قبول الحد الأدنى من الكفاية على الأقل.

اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

بعرض محتوى تعليم اللغة العربية على معايير اختيار المحتوى كما جاءت في الدراسات والأدبيات التربوية يمكن استنتاج ما يلي:

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يلاحظ أن هناك ارتباطًا بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: بالنظر إلى محتوى موضوعات كتب اللغة العربية للمراحل المختلفة يلاحظ وجود ترابط في المحتوى لكل صف دراسي مع الصف الذي يسبقه والذي يليه يتمثل من خلال العناية بتقويم ودعم ما سبق تعلمه.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: الملاحظ هو أن محتوى مناهج اللغة العربية موحد يتم تدريسه لجميع التلاميذ، وبالتالي فإن ذلك قد يترتب عليه عدم تحقيق معيار مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء: تضمنت كتب اللغة العربية بعض مجالات منهج اللغة العربية العناية بتشجيع الطلاب على الابتكار والإبداع، وهذا

يساعد على تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء، إلا أن التحقق من ذلك يتطلب الوقوف على الخطوات الإجرائية لتنفيذ لهذه النشاطات ومدى تفعيل المعلم لها على أرض الواقع.

الارتباط بالواقع الثقافي: يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية مراعاة للواقع الثقافي الذي يعايشه الطالب.

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: باستعراض عناوين الموضوعات الرئيسة في كتب اللغة العربية يُلاحظ في كتب اللغة العربية عناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق بين مجالات وفروع اللغة. .

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية أنها اشتملت على بعض المعارف والمهارات اللغوية المتنوعة، إلا أنها تضمنت كذلك الإشارة إلى الكفايات التواصلية وسبيل توظيفها في تعليم اللغة ولا تخلو من الإشارة أهمية الإبداع والابتكار وقيمة العلم وعلاقته بالتكنولوجيا إلا أن ذلك يتطلب ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التقويمية القائمة على تحليل مناهج اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة وما قد يستجد من معارف في النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية. وهذا ما تؤكده المراجع والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في المغرب التي تظهر أن هناك ضعفًا ملحوظًا في تعليم اللغة العربية يتنافى مع ما تطمح إليه مؤسسات التعليم المغربي. وجوهر هذا الضعف يكمن في عدم وجود سياسة لغوية تعالج هذا التنوع اللغوي الذي تمتزج فيه الفصحى بالعامية وباللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) والتي تأتي ضمن مستويات وأنماطٍ لغويةٍ متباينةٍ. وهذا الأمر يوجب على الجهات المعنية وضع سياسة لغوية واضحة.

ومما يجدر ذكره -هنا أيضًا- أن الاختلاف الملحوظ بن نظم تلك اللغات في الكتابة، والقراءة، وطرائق النطق وقواعد النحو والصرف (عمر، ٢٠١٧م) إلى جانب الازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى والعامية (المحمود، ٢٠١٥م) واستخدام تلك

اللغات واللهجات بدلًا من العربية في المعاملات الرسمية يترتب عليه أثار سالبة على تعليم اللغة العربية وتعلمها ويؤدي إلى التعدد اللغوي غير المنظم بينها وبين اللغات الأجنبية، فمن بين المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية في المغرب الازدواجية اللغوية غير المتكافئة، وبخاصة بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، ساهم – في ظل عدم تكافؤ الفرص – في إضعاف اللغات الوطنية وبخاصة اللغة العربية، وتقوية موقع اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية فالمتأمل لعدد الساعات التدريسية للغة الفرنسية يلحظ منافستها ومزاحمتها لساعات تدريس اللغة العربية لاسيما في السنة الثالثة والرابعة.

جدول (١٠)

عدد الساعات التدريسية المخصصة لتعليم اللغات في المغرب

السنة الدراسية	اللغة وعدد ساعات التدريس الأسبوعي			
	العربية	الأمازيغية [1]	الفرنسية	الإنجليزية
الأولى	١٠		٢	
الثانية	٩		٣	
الثالثة	٧		٥	
الرابعة	٥		٥	

وبالتالي يمكن القول إن هناك ثلاثة اتجاهات تنافس تعليم اللغة العربية في المغرب: اتجاه يدعو إلى إحياء اللغة الأمازيغية وجعلها لغة التعليم باعتبار أن جزءًا من المجتمع المغربي غير عربي وينفون بذلك عن العربية صفة اللغة الأم، واتجاه يدعو إلى فرنسة التعليم باعتبار اللغة الفرنسية الأكثر نفوذًا وتواصلًا وقوةً من الناحية الاقتصادية والسياسية والعلمية، واتجاه ثالث يدعو إلى تبني الإنجليزية لغةً للتعليم كونها لغةً عالميةً ولغة العلم والتقنية.

١- ينص الدستور المغربي على أن اللغة الامازيغية تعد أيضًا اللغة الرسمية للدولة ويخصص لها ٣٢ أسبوعا خلال السنة الدراسية.

إعداد المعلم وتطويره

أشارت وثيقة رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠٣٠-٢٠١٥ الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي إلى ضرورة العناية ببرامج إعداد وتكوين المعلم وإعادة النظر في أدوار المعلم بما ينسجم مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات على الصعيد الوطني والدولي. وأشارت كذلك إلى ضرورة تحديد المهام الموكلة للمعلم سواء التربوية أو الاجتماعية أو الثقافية أو التواصلية، وتنظيمها وفق إطار قانوني يمثل أساس لتحديد المسؤولية، والتقييم والترقية المهنية للمعلم إلا أنه ينبغي أن يصاحب ذلك تغيير في ثقافة المعلمين عن طريق التحول من ثقافة الخوف من التغيير والتمسك بممارسات تدريسية تقليدية إلى ثقافة التطوير والنمو المهني المستمر.

ويلاحظ على وثائق التعليم في المغرب التأكيد على أهمية توفر المعارف والمؤهلات والكفايات الضرورية للممارسة مهنة التدريس إلى جانب توفر الميول والاستعدادات النفسية والمعرفية والقيمية للممارسة مهنة التدريس. وفيما يخص تدريب وتطوير مهارات المعلمين يلاحظ التأكيد على دور المؤسسات التعليمية في المحافظات في تهيئة فرص التدريب الميداني للمعلمين، ويلاحظ كذلك إمكانية التعاون بين المؤسسات التعليمية والجامعات في تنفيذ البرامج والمناشط المتعلقة بتكوين وتدريب المعلم وفق المجالات الآتية:

١. عملية مراجعة المناهج وبرامج التدريب.

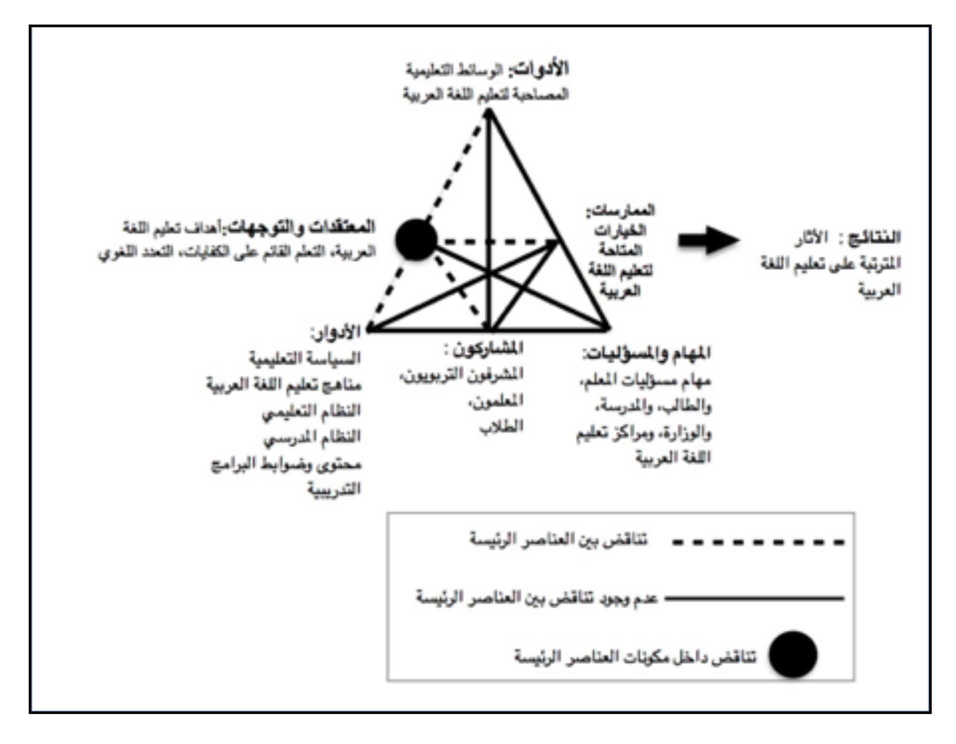
٢. تقديم برامج تدريبية تخصصية ومنهجية وتربوية وتدريسية.

٣. دعم البرامج بالوسائل التعليمية اللازمة.

٤. المساعدة في تصميم برامج معرفية متنوعة اللغات وما تتطلبه من علوم تربوية لازمة.

ومن التحليل السابق يمكن الوصول للنموذج الآتي الذي يعكس تعليم اللغة العربية في المغرب من حيث التجارب والواقع والعوامل المؤثرة والعلاقة فيما بينها.

نموذج (٨)



يمكن القول أن تجربة تعليم اللغة العربية في المغرب قد تميزت من حيث الأهداف باستنادها على الفلسفة البيداغوجية Pedagogy والمقاربات الديداكتيكية Didactic والاعتماد في تحقيقها على الكفايات والمهارات اللازمة إلا أن قضية التعدد اللغوي أو التداخل اللغوي قد تحول دون تحقيق تلك الأهداف لاسيما في ظل عدم وجود سياسة لغوية تعالج هذا التنوع اللغوي الذي تمتزج فيه الفصحى بالعامية وباللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) و التي تأتي ضمن مستويات وأنماط لغوية متباينة من حيث القواعد والضوابط ومجال الاستعمال ومتداخلة من حيث التأثير والتأثر.

وكما يشير النموذج إلى وجود تناقض وتعارض قد يحدث بين التوجهات وأهداف وكفايات تعليم اللغة العربية وبين عنصر المهام والمسؤوليات يؤكده ما أشارت إليه وثيقة رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠٣٠-٢٠١٥ الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المغربي من ضرورة العناية ببرامج إعداد وتكوين المعلم وإعادة النظر في أدوار المعلم بما ينسجم مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات

المعاصرة، التي تصطدم بثقافة المعلمين نحو التغيير التي لاتزال محدودة، نتيجة الخوف من التغيير والتمسك بممارسات تدريسية تقليدية.

ثالثا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان:

تؤكد وثائق تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان على أهمية تنشئة الطالب على استشعار قيمة اللغة العربية الفصحى والاعتزاز بها والعناية بمهارات الاستماع الناقد والقراءة من أجل التعلم المستمر والكتابة التي تعنى بجمال الخط وتراعي قواعد الإملاء ودراسة النصوص الأدبية وفهمها وتذوق ما يصاحبها من أساليب بلاغية، وتوظيفها في جوانب الحياة.

أهداف تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان:

وبمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في عمان الواردة في وثائق التعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لاسيما وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للمجال الأول للصفوف (١-٤)، ووثيقة تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية للصفوف (٥-١٠) ووثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية للصفوف (١١-١٢) يلاحظ أنها تأتي موزعة على ثلاث مراحل: أهداف المرحلة الأولى وتبدأ من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، وأهداف المرحلة الثانية وتبدأ من الصف الخامس إلى العاشر، والمرحلة الثالثة وتبدأ من الصف الحادي عشر إلى الصف الثاني عشر، وبالتالي يمكن القول أن أهداف تعليم اللغة العربية في عمان قد جاءت مصنفة وفق مراحل عمرية بدلًا من وضعها لكل صف دراسي. وفي هذا المبحث سيتم عرض أهداف تعليم اللغة العربية في عمان بحسب المراحل الثلاث ثم تحليها في ضوء معايير الأهداف.

أولًا: أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (١-٤) : تضمنت مجالات أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (١-٤) مجال الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، والأناشيد والمحفوظات، والأنماط اللغوية. ويلاحظ على هذه المرحلة التركيز على المهارات الرئيسة للغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) إلى جانب إضافة مجالي: الأناشيد والمحفوظات، والأنماط اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصفوف (١-٤) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف قد صيغت بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته فعلى سبيل المثال ورد في مجال التحدث هدف التعبير عن المواقف الاجتماعية في المناسبات المختلفة، مثل: التهنئة، والمحبة، والشكر، والاعتذار وفي مجال الأناشيد والمحفوظات جاء هدف أن يحفظ عددا من الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة المناسبة، ويفهم معانيها العامة.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف الأربع الأولى محققة لهذا المعيار بصفة عامة إلا أن هناك بعض الأهداف قد يكون من المناسب دراستها في مراحل متأخرة مثل ما ورد في مجال الاستماع من قدرة التلاميذ على التمييز بين الخيال والحقيقة.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يُلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب الحفظ أو التذكر والفهم والممارسة والكتابة والقراءة والتأكيد على بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفر هذا المعيار بصفة عامة.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: تضمنت أهداف الصفوف الأربع إلى حد ما بعض أنماط وطرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب استنتاج الفكرة الرئيسة في النص المسموع، والمقروء إلا أن الملاحظ أن مستوى عدد كبير من الأهداف لا يخرج عن نطاق الحفظ والتذكر.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: يلاحظ على الهدف الحادي عشر في مجال التحدث التركيز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهاتٍ إيجابية أصيلة في المجتمع العربي والإسلامي تتمثل في المشاركة الإيجابية في المواقف الاجتماعية في المناسبات المختلفة.

وضوح الصياغة: يمكن القول أن هذا المعيار متحقق إلا أن الملاحظ أن هناك بعض الأهداف التي تحتمل أكثر من معنى فعلى سبيل المثال الهدف الأول والثاني في مجال الاستماع ، والهدف الخامس في مجال الأناشيد والمحفوظات بحاجة إلى إعادة صياغتها بشكل دقيق ومحدد.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى ما ينص على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى، والملاحظ كذلك عدم الربط بين أهداف مجالات اللغة العربية.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف هذه الصفوف باستثناء بعض الأهداف مثل الهدف الأول في مجال الاستماع (يراعي آداب الاستماع) والهدف الثاني في المجال ذاته (يفهم مضمون ما استمع إليه، ويجيب عن أسئلة تتعلق بالمضمون) والهدف الخامس في مجال الأناشيد والمحفوظات (يقدر الأدب الجميل شعره ونثره، ويستمتع به).

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن أهداف هذه الصفوف تركز بشكل عام على الجوانب الأساسية في تعلم اللغة وتأتي في نطاق المستوى العقلي للتلاميذ إلا أن الملاحظ على الهدف السابع في مجال الأنماط اللغوية التركيز على استخدام الحال المفردة على الرغم من أن باب الحال يعد من الأبواب النحوية المتقدمة والتي كثير ما ترد في كتب النحو سواء المدرسية منها أو الجامعية المتقدمة بعد باب المفعول به والمفعول المطلق وباب الصفة الذي يتيح للطالب إدراك الفرق بين الصفة والحال لاسيما في إعراب الجمل.

ارتباطها بالمحتوى: على نحو ما ذكر في تحليل السابقة يتطلب التأكد من تحقيق هذا المعيار القيام بدراسة تقويمية لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية هذه الصفوف.

ثانيًا: أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (٥-١٠) : يلاحظ على أهداف هذه الصفوف التشابه مع مجالات الصفوف الأربع السابقة من حيث التركيز أيضا على المهارات الرئيسة للغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) إلا أن مجالات أهداف هذه الصفوف تضمّنت مجالات متقدمة شملت: المحفوظات والنصوص الأدبية، الإملاء، والخط، والتعبير، والقواعد النحوية والصرفية. ، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصفوف (٥-١٠) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يلاحظ على الهدف الأول في مجال الاستماع الإشارة إلى بعض الآداب ذات الصلة بمهارة الاستماع من جهة ويمكن كذلك أن تشكل قيم اجتماعية تواصلية مثل: حسن الإصغاء والانصات، وعدم المقاطعة، واحترام آراء الآخرين.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف الأربع الأولى محققة لهذا المعيار بصفة عامة.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يُلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب التذكر والفهم والتحليل، الممارسة والتطبيق والتقييم وإبداء رأي.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: تضمنت أهداف الصفوف (٥-١٠) بعض أنماط وصور التفكير اللغوي فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب استخلاص واستنتاج الأفكار الرئيسة للمادة المسموعة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية فيما يسمع أو يقرأ والتحليل، والنقد لما يقرأ أو يسمع أو يشاهد.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: لا يوجد في أهداف هذه الصفوف ما ينص صراحة على ربط اللغة بالبيئة المحيطة أو المجتمع إلا أن الهدف السادس في مجال التحدث (يشارك في محاورة أو مناظرة أو نقاش جماعي منظم) يمكن أن يشكل نواة لتدريب المتعلم على مناقشة بعض الموضوعات والقضايا المجتمعية المحيطة في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية.

وضوح الصياغة: يلاحظ على بعض أهداف هذه الصفوف أن هناك بعض الأهداف التي قد تفسر بأكثر من معنى على نحو الأهداف التي بدأت بكلمة يفهم، ويتمكن، ويتعرف، ويدرك.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى ما ينص على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى.

قابليتها للقياس: الملاحظ هو أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة باستثناء بعض الأهداف التي قد تفسر بأكثر من معنى، والتي سبق الإشارة إليها في معيار الصياغة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ التتابع التدريجي بين أهداف هذه الصفوف وأهداف الصفوف الأربع الأولى فعلى سبيل المثال في مجال القراءة يلاحظ هدف التمييز بين الأفكار الأساسية والجزئية فيما قرأه والذي يمكن أن يأتي امتدادًا لهدف استخلاص الفكرة الرئيسة فيما يقرأ والذي جاء بالصفوف الأربعة الأولى.

ارتباطها بالمحتوى: على نحو ما ذكر سابقًا يتطلب التحقق من وجود هذا المعيار إجراء دراسة تقويمية تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية.

ثالثًا: أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف (١١-١٢) : يلاحظ على أهداف الصف الحادي عشر والثاني عشر التركيز على فروع اللغة النحو والصرف، والبلاغة، و الأدب والنصوص، والتعبير. وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية للصفين (١١-١٢) على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يلاحظ مراعاة هذا المعيار من خلال الهدف الحادي عشر في مجال النحو والصرف عن طريق تمثل القيم النبيلة التي تحتويها الأمثلة الموضحة للقواعد، ويمكن أيضًا تحقيق هذا المعيار من خلال الهدف الأول في مجال الأدب والنصوص والذي ركز على العناية بتراث الأمة العربي والإسلامي وما يتضمنه من ظواهر.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف تعليم اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر تتلاءم مع الخصائص النمائية لطلاب هذه المرحلة إلا أن الملاحظ على أهداف مجال الأدب والنصوص الإشارة إلى هدف امتلاك الطلاب مهارات البحث العلمي وكيفية استخدام المراجع والمصادر الأدبية المختلفة، والهدف الثاني عشر في مجال التعبير (يتدرب على أسس كتابة البحث وعناصره وأدواته مثل الاستبانة). فتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة تحقيق هذه الأهداف إلا إذا صاحبها تبني مشروع يهدف إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وضع منهجية علمية تنطلق من تعزيز ونشر ثقافة البحث العلمي داخل البيئة المدرسية وإعادة النظر في طرائق التدريس بما يتواكب مع متطلبات البحث العلمي ومهاراته.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف الصفين بصفة عامة على أهداف متنوعة الجوانب إلا أن نسبة الأهداف المعرفية تفوق الأهداف المهارية والوجدانية.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: تضمنت أهداف الصفين (١١-١٢) أنماطًا متنوعة للتفكير اللغوي فعلى سبيل المثال تضمن الهدف الثامن في مجال النصوص التدريب على الفهم والتفكير الناقد والتحليل والاستدلال والاستنتاج والنقد.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: يمكن ملاحظة تحقق هذا المعيار مثل ما جاء في الهدف الحادي عشر في مجال التعبير من العناية بالتدريب على كتابة التعبير الوظيفي بأنواعه المختلفة، وربطه بمجالات استخدام اللغة في الحياة بما في ذلك الكتابة الصحفية مثل: المقابلة والتحقيق الصحفي، وكتابة اللافتات والإعلانات.

وضوح الصياغة: يلاحظ أن هناك عددًا كبيرًا من الأهداف بحاجة لإعادة صياغة.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف الصفين الحادي عشر والثاني عشر ما ينص صراحة على ربط أهداف تعليم اللغة العربية بأهداف المناهج الدراسية الأخرى.

قابليتها للقياس: يمكن القول إن هذا المعيار متحقق بصفة عامة باستثناء بعض الأهداف غير واضحة الصياغة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ التتابع التدريجي بين أهداف الصفين الحادي عشر والثاني عشر وأهداف الصفوف في المرحلة السابقة فعلى سبيل المثال مجال النحو والصرف الذي يمكن أن يكون امتداد لموضوعات مجال القواعد النحوية والصرفية التي درسها الطالب في الصفوف (٥-١٠).

ارتباطها بالمحتوى: يتطلب التحقق من وجود هذا المعيار إجراء دراسة تقويمية تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية.

اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

تسير مناهج اللغة العربية في عمان وفق فلسفة المعايير التربوية، والتي تعنى بمؤشرات الأداء وبمستوى المعرفة والمهارة والكفاءة المطلوبة من متعلمي اللغة العربية إتقانها حيث تضمنت معايير مناهج اللغة العربية توضيحًا إجرائيًا لهذه المعايير بصورة عامة لكل مرحلة دراسية واشتملت على المعارف والمهارات والقيم لكل صف دراسي والمخرجات التعليمية المصاغة لقياس تحقق هذه المعايير، وتضمنت مواضيع مناهج اللغة العربية للصفوف ١-٩.

ويوضح الجدول (١) المقررات الدراسية للغة العربية التي يدرسها الطلاب بسلطنة عمان في مختلف مراحل وحلقات التعليم العام بالإضافة إلى دليل معلم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

جدول (١١)

المقررات الدراسية للغة العربية

الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الأولى	الأول	- حروف لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - حروف لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الأول - دليل المعلم لكتاب حروف لغتي - كتاب القراءة ج١ - الفصل الدراسي الأول - كتاب القراءة ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب القراءة - كراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي.
	الثاني	- أحب لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - أحب لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - دليل المعلم لكتاب أحب لغتي
	الثالث	- أحب لغتي ج١ - الفصل الدراسي الأول - أحب لغتي ج٢ - الفصل الدراسي الثاني - كراسة الخط العربي - دليل المعلم لكتاب أحب لغتي

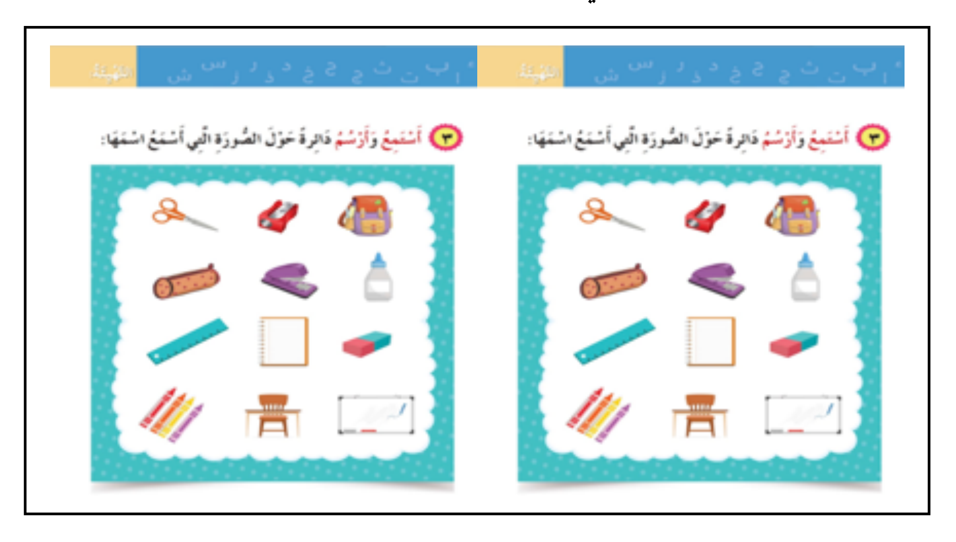
الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الأولى	الرابع	– أحب لغتي ج١ – الفصل الدراسي الأول – أحب لغتي ج٢ – الفصل الدراسي الثاني – كراسة الخط العربي – دليل المعلم لكتاب أحب لغتي
الثانية	الخامس	– لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول – دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني – لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني – دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني
	السادس	– لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الأول – دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة (مهاراتي في القراءة) الفصل الدراسي الثاني – لغتي الجميلة (مهاراتي في الكتابة) الفصل الدراسي الثاني – دليل معلم لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني
	السابع	– لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني – كراسة الخط العربي – دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة
	الثامن	– لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني – دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة
	التاسع	– لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني – دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة
	العاشر	– لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول – لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني – دليل المعلم لكتاب لغتي الجميلة

الحلقة	الصف	المنهج الدراسي
الثالثة	الحادي عشر	– المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج١ – المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج٢ – المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض – دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد
	الثاني عشر	– المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج١ – المؤنس في الأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير ج٢ – المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض – دليل المعلم لكتابي المؤنس والمفيد

يظهر الجدول أعلاه حجم العناية بتعليم اللغة العربية في سلطنة عمان فمجموع الكتب الدراسية للصفوف ١-١٢ في اللغة العربية قد بلغ اثنين وثلاثين كتابا، عشرة منها في الحلقة الأولى، وستة عشر في الحلقة الثانية، وستة في التعليم ما بعد الأساسي، كما بلغت أدلة المعلمين خمسة عشر دليلًا، خمسة منها للحلقة الأولى، وثمانية للحلقة الثانية، واثنان في التعليم ما بعد الأساسي. في حين أن كراسات الخط العربي بلغت ثلاث كراسات الأولى للصف الثالث والثانية للصف الرابع والثالثة للصف السابع. وتتضمن هذه المناهج الدراسية مختلف المعارف والاتجاهات والمهارات التي يفترض أن يدرسها الطالبُ على مدار اثنتي عشرة سنة في مناهج اللغة العربية، كما تغطي جميع مهارات اللغة الأربع: استماع وتحدث وقراءة وكتابة، وتفسح مجالًا واسعًا لتغطية النصوص الأدبية، وتاريخ الأدب، والبلاغة من معانٍ وبيان وبديع، والعروض، والنحو والصرف والإملاء، والمطالعة بشقيها المنظمة في المناهج والمطالعة الإثرائية. وبعرض مناهج تعليم اللغة العربية في عمان على معايير اختيار المحتوى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يمكن القول إن هناك ارتباطًا عامًا بين محتوى كتب اللغة العربية وأهداف تعليم اللغة العربية في الحلقات الثلاثة فعلى سبيل المثال يتضح من خلال الرجوع إلى محتوى الكتب الدراسية العناية بمهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة فكتاب حروف لغتي الجزء الأول والثاني يضم دروس التهيئة اللغوية في تعليم حروف اللغة العربية من جهة اسم الحرف ورسمه في مختلف صوره وهيئاته، ونطق على وجوه مختلفة ويتم ذلك من خلال نشاطات تعليمية تبدأ

بالتعبير عن الصور بكلمات أو جمل تتضمن الحرف ثم الاستماع بغرض التعرف على صوت الحرف واسمه ورسمه في مختلف صوره وهيئاته.



إلى جانب تخصيص كتاب القراءة في جزأين صغيرين بداية من الصف الأول لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ من خلال نصوص قرائية سهلة تضم أربعة محاور: أسرتي، وبيئتي، ومدرستي، وصحتي.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: الملاحظ هو أن مناهج تعليم اللغة العربية في عمان تتم من خلال توظيف الاتجاه الوظيفي التكاملي والذي يستلزم بناء المناهج اللغوية على أساس الوحدة والترابط ثم تتدرج في محتواها المعرفي والمهاري وفق التقدم في الخصائص النمائية والعمرية للتلاميذ فعلى سبيل المثال يلاحظ على جميع الكتب الدراسية عناية بمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وهي مهاراتٌ بدأ التدريب عليها في الصف الأول والثاني حتى نهاية مراحل التعليم العام، ويتناول كل كتاب على سبيل المثال عدد من الأنشطة التعبيرية والاستماعية و القرائية والكتابية ولكن وفق ما يتناسب مع طبيعة وخصائص كل مرحلة.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: يمكن القول إن التدرج في تقديم مهارات اللغة إلى جانب وجود عدد من الكتب الداعمة والمساندة للكتاب المقرر بما تضمنته من رسومات وصور ونشاطات تعليمية إثرائية يعد مؤشرًا للعناية بجانب الفروق الفردية

وإتاحة الفرصة والوقت الكافي للتلاميذ للمزيد من التدريب والتعلم وفق قدراتهم وميولهم فعلى سبيل المثال نجد كراسة الخط، وكراسة النشاط، وكراسة الأنشطة الداعمة لحروف لغتي للصف الأول.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: يلاحظ على مناهج اللغة العربية بداية من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي العناية بالنقد والخيال أثناء تناول ودراسة موضوعات النصوص الأدبية والنقد الأدبي إلى جانب أنشطة المناقشة والتحليل التي لا يخلو منها أي درس. وتميزت مناهج اللغة العربية في عمان بداية من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي بتناول المفردات اللغوية بطريقة تتجاوز ما هو مألوف في معظم كتب اللغة العربية في الوطن العربي حيث يتم تناول المفردة من خلال ثلاثة جوانب: التركيب، والجذر المعجمي، والمعنى اللغوي أو السياقي فعلى سبيل المثال نجد في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الفصل الدراسي الثاني في الصفحة ٢٨ تم تناول معنى كلمة سمار في مجال التركيب نجد سمار المجالس ، ووفق جذرها المعجمي (س م ر) وجاء معناها السياقي من سمر أي تحدث مع جليسه ليلًا، ولاشك أن ذلك يسهم في بناء ثروة لغوية لدى الطالب يمكن أن تشكل مادة مهمة للتفكير اللغوي وتعين على التحصيل والاستيعاب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن فكرة تناول المفردة من خلال جوانبها الثلاث: التركيب، والجذر المعجمي، والمعنى اللغوي أو السياقي قد تميزت بعدم الدخول في التفاصيل والتفريعات المعجمية والسياقية وإنما وردت في حدود طبيعة وخصائص المرحلة. والملاحظ كذلك تميز كتب اللغة العربية في عمان بالإشارة إلى المراجع في نهاية الكتاب المدرسي وقد يكون ذلك محفزًا للطالب للاطلاع والبحث والاستزادة المعرفية بالرجوع لتلك المراجع.

الارتباط بالواقع الثقافي: يلاحظ على موضوعات كتب اللغة العربية العلاقة الوثيقة بالواقع الثقافي العماني فعلى سبيل المثال تناول المحور الرابع في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأدب العماني الحديث والصحافة العمانية وجاء الدرس الأول للقراءة بعنوان الصحافة العمانية المهاجرة تم خلاله الإشارة إلى عدد من المؤسسات الثقافية التي عنها الصحف العمانية .

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: يتطلب التحقق من هذه المعيار تحليل محتوى كتب اللغة العربية.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ على محتوى مناهج اللغة العربية الشمول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ثم يبدأ التعمق في المحتوى اللغوي بالتدرج بداية من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يمكن القول بتميز التجربة العمانية من خلال تبني أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة من خلال توظيف الاتجاه الوظيفي التكاملي في عرض محتوى وأنشطة مناهج اللغة العربية وكان ثمة تكامل ملحوظ بين المهارات اللغوية إلا أن تطبيق هذا المدخل على أرض الواقع يتطلب وجود معلم يؤمن بوحدة اللغة وتكاملها ودورها ووظيفتها في الحياة ويتملك المهارات التدريسية اللازمة لذلك، ويمكن القول أن ذلك لازال غير متحقق على أرض الواقع وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في عمان والتي أظهرت أن هناك ضعفًا ملحوظًا في أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية للمهارات التدريسية واللغوية المصاحبة لمراحل التعليم الأساسي وخصوصًا في مهارتي: التحدث والقراءة (الحراصي، ٢٠٠١م).

طرائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طرائق التدريس المقترحة والمصاحبة لوثائق تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في عمان وعرضها على المعايير الخاصة بطرائق التدريس يمكن ملاحظ الجوانب الآتية:

التنوع في طرائق التدريس: يلاحظ أن وثائق تعليم اللغة العربية في عمان لاسيما أدلة المعلمين قد تضمّنت عددًا مقترحًا من طرائق التدريس المتنوعة مثل التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم باللعب، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وقبعات التفكير الست، والتدريس التبادلي، والتعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، وأنموذج عظمة السمكة، وأنموذج فراير، وأنموذج KWL إلا أن التطبيق الفعلي لهذه الاستراتيجيات يتطلب تدريب المعلمين على الخطوات والإجراءات العملية لتطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء تدريس اللغة العربية ولاسيما

إن الدراسات السابقة أظهرت وجود ضعف ملحوظ في أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية للمهارات التدريسية المتعلقة ببعض هذه الاستراتيجيات (العجمي، ٢٠٠١م).

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ على وثائق تعليم اللغة العربية التأكيد على أهمية تنوع طرائق التدريس والذي يتناسب مع مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: قد يتطلب التحقق من هذا المعيار إجراء المزيد من الدراسات التجريبية والتقويمية وخصوصًا وأن الدراسات السابقة قد أظهرت قصورًا في تنمية مهارتي: التحدث والقراءة (الحراصي، ٢٠٠١م)، ومهارات التعلم الذاتي (العجمي، ٢٠٠١م).

التناسب مع الظروف والإمكانات: يتطلب التحقق من هذا المعيار إجراء دراسات تربوية لتقويم واقع البيئة الصفية في عمان من حيث الإمكانات والوسائل التعليمية وعدد الطلاب ومدى ملاءمتها لتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المقترحة.

مراعاة طبيعة المحتوى: فحيث إن مناهج اللغة العربية في عمان تسير وفق الاتجاه الوظيفي والتكاملي فإن التحقق من فاعلية الاستراتيجيات المقترحة يتطلب إجراء عدد من الدراسات التجريبية التي تتناول فاعلية تلك الاستراتيجيات في تحقيق أهداف مناهج اللغة العربية ومدى وملاءمتها لطبيعة المحتوى.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: تميزت التجربة العمانية بوجود محتوى إلكتروني تعليمي يدعم نشاطات الكتاب المدرسي يتمثل في نصوص الاستماع، والنصوص القرائية المصاحبة للدرس إلا أن فاعلية المحتوى الإلكتروني تتوقف على آليات توظيفها في مواقف التعليم والتعلم.

التقويــم

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يلاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في عمان قد حظيت باهتمام وزارة التربية والتعليم ممثلة في المديرية العامة للتقويم التربوي ويؤكد ذلك إصدار المديرية لثلاث وثائق تقويمية تُعنى بتقويم تعليم الطلاب في مادة اللغة العربية وقد جاءت الوثائق الثلاث وفق التقسيم الثلاثي الذي سارت عليه أهداف ومحتوى مناهج اللغة العربية في التعليم العام، على النحو الآتي: وثيقة تقويم تعلم

التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ١-٤ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، ووثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للحلقة الثانية ٥-١٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، ووثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية للصفين ١١-١٢ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)، وقد تضمنت هذه الوثائق عددًا من الأساليب والوسائل التقويمية المقترحة من أهمها: التقويم المستمر، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، والمؤشرات، والأسئلة القصيرة، والاختبارات القصيرة، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والخطط العلاجية، والخطط الإثرائية، وملف أعمال الطالب، والفحص والتدقيق، وتقارير الأداء الوصفية والرقمية.

ومع قيمة وأهمية هذه الوثائق وما أشارت إليه من توضيح لأدوات التقويم ومواصفاته وضوابط تطبيقه، ومستويات التقويم في كل حلقة تعليمية، وآليات تقويم فروع اللغة العربية في كل حلقة تعليمية، وتقديم نماذج لاستمارات التقويم بما يتناسب مع فروع اللغة العربية ومهاراتها، إلا أن ذلك لا يعدو كونه تأطيرًا نظريًا ما لم يكن هناك دليل إجرائي للمعلم والمتعلم لتطبيق تلك الأساليب والوسائل إلى جانب التدريب والتدرج في عملية التطبيق.

إعداد المعلم وتطويره

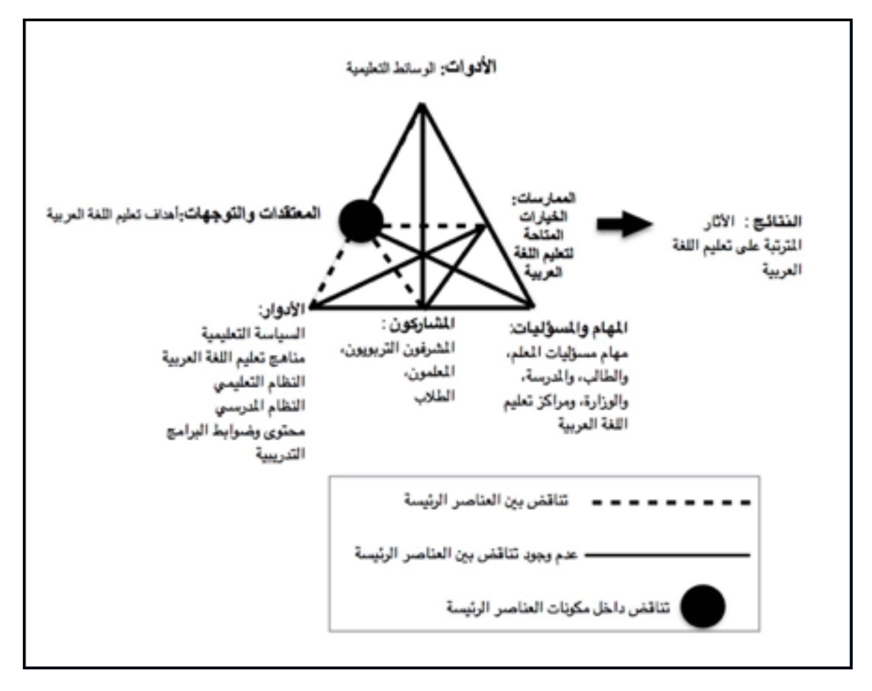
يلاحظ إن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في عمان أقرب ما تكون إلى النظام التكاملي حيث يسير برنامج الإعداد وفق مسارين متوازيين، وهما: المسار الأكاديمي الذي يركز على المقررات التخصصية الأكاديمية من نحو وصرف وأدب ونصوص ومطالعة وعروض ومعاجم وبلاغة وفقه اللغة والأدب المقارن والنقد الأدبي، والمسار التربوي من خلال دراسة الطالب المعلم لعدد من المواد التربوية، مثل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، ومهارات التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والإدارة الصفية، وأصول التربية، والفكر التربوي، ومناهج البحث والمعالجات الإحصائية، وأهم ما يميز المسار التربوي هو برنامج التربية العملية الميدانية في اللغة العربية والذي يتم من خلال تفرغ الطالب المعلم التام للممارسة العملية لمهنة التدريس بصورة رسمية في مدارس التدريب الميداني.

وفي مجال تدريب المعلمين يلاحظ إسناد مهمة تدريب المعلمين إلى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وإلى المدرسة ذاتها، ويمكن أن يساهم في ذلك أيضًا مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، ومع أهمية هذه المراكز التدريبية، إلا أن الأبحاث والدراسات الحديثة في مجال تدريب المعلمين تؤكد أهمية إيلاء الطريقة التي تنفذ بها البرامج التدريبية العناية والاهتمام فكثير من البرامج التدريبية لا تكون ذات جدوى نتيجة بنائها وتقديمها بطرق تقليدية(Beauchamp, 2004). كما تشير الدراسات أيضًا إلى ضرورة العناية بمحتوى البرامج التدريبية وتبني الاتجاهات الحديثة التي تشجع الممارسات الصفية القائمة على البنائية المعرفية والتعلم التعاوني والتعلم النشط والتعلم الذاتي(Kirschner & Davis, 2003). كما ينبغي تكييف محتوى البرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجات وثقافة العاملين في البيئة المدرسية وبما يلبي الاحتياجات الفردية(Younie, 2006).

ويلاحظ على الدورات التدريبية الحالية التي يقدمها مركز التدريب الرئيس في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية أنها في المجمل دورات قصيرة ومتوسطة وهذا بطبيعة الحال يتنافى مع نتائج الدراسات والأبحاث التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين حيث تشير الدراسات إلى الحاجة لبرامج تدريبية مستمرة وطويلة الأمد فالبرامج القصيرة لا تحقق أهداف البرنامج التدريبي(BECTA, 2004) ومع هذا تجدر الإشارة إلى تميز برامج تدريب معلمي اللغة العربية في عمان بوجود بعض البرامج التدريبية المستمرة مثل برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى الصادرة عن المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية والذي بدأ في العام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ ولازال مستمرًا وبرنامج برنامج أقرأ وأفكر الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٧ و لازال مستمرًا إلا أن الملاحظ هو قلة ومحدودية البرامج المستمرة مقارنة بعدد بالبرامج والورش التدريبية قصيرة المدى.

وفي إطار نتائج تحليل التجربة العمانية يمكن الوصول للنموذج الآتي الذي يعكس تعليم اللغة العربية في عمان من حيث التجارب والواقع والعوامل المؤثرة والعلاقة فيما بينها.

نموذج (٩)



مع تفرد تجربة تعليم اللغة العربية في عمان إلا أنه وفق النموذج أعلاه يظهر وجود تناقض داخلي متعلق بأهداف تعليم اللغة العربية ذاتها حيث جاءت مرتبطة بحلقات التعليم بدلًا من وضعها لكل صف دراسي وإلى جانب وجود عدد من الأهداف غير واضحة المعنى وكذلك يمكن القول أن هناك تناقضًا محتملًا بين العناصر الرئيسة بين الأهداف وبرمج تدريب المعلمين، فالغالب هو وجود عدد كبير من البرامج قصيرة ومتوسطة محدودة الأثر لا تتيح للمعلم التمكن من متطلبات تحقيق الأهداف. ويلاحظ كذلك وجود تناقض بين الأهداف والممارسات العملية لمعلمي اللغة العربية فالدراسات السابقة أظهرت ضعف ملحوظ في الأداء التدريسي للمعلم إلى جانب التناقض الذي قد يحصل بين الأهداف والأدوار نتيجة عدم وجود دليل إجرائي يحدد أدوار ومهام كل من المعلم والمتعلم المرتبطة بأساليب ووسائل التقويم المقترحة.

رابعا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية

يحظى تعليم اللغة العربية بالاهتمام في كافة مراحل التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة، وقد دعت الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية (٢٠١١) إلى تنظيم الخبرات اللغويَّـة في الصفوف الدراسية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بما يحقق وحـدة اللغة وتكامل فنونها، ودعت إلى ترجمة منهج اللغة العربية في كتاب دراسي، إلى جانب كتاب التَّـطبيقات اللغويَّـة والذي يشكل رافدًا للكتاب الدراسي.

أهداف تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية

يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة قد جاءت عامة لكل مراحل التعليم العام وغير موزعة بحسب مراحل التعليم، ويمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة العربية للتعليم العام بحسب ما وردت في الوثيقة الوطنية لتعليم اللغة العربية (٢٠١١) في الأهداف الآتية:

١. ترسيخ العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الإنسانية من خلال محتوى النصوص الأدبية والمعلوماتية.

٢. الاعتزاز باللغة العربية والإيمان بتميزها وبخصائصها التي تكفل لها الاستمرار والقدرة على استيعاب المستجدات ومواجهة التحديات.

٣. تعزيز الايمان بالتراث العظيم الذي استوعبته اللغة العربية وبيان الصلة العميقة التي لا تنفصم بين العربية والإسلام.

٤. تعزيز الروابط بين أبناء الوطن وتمتين هذه الروابط بينهم وبين إخوانهم في الدين واللغة والثقافة داخل الوطن وخارجه.

٥. التفاعل الصادق الواعي مع قضايا الأمة ومشكلاتها من خلال وسائل اللغة العربية في التعبير والاتصال.

٦. استيعاب المعارف اللغوية والأدبية وإبراز ما وصلت إليه هذه المعارف من تنظيم ودقة وعمق على أيدي اللغويين والأدباء والمفكرين.

٧. جعل المتعلمين قادرين على الربط بين المعارف اللغوية والأدبية والفكرية في تراثنا العربي والحياة المعاصرة، وبيان قدرة هذه المعارف الإيجابية على التعامل مع متطلبات الحياة ومع المشكلات الإنسانية المتغيرة.

٨. توظيف النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة والنصوص المختلفة من الشعر والنثر وغيرها في تعلم اللغة العربية واستخدامها.

٩. تطوير مهارات التفكير بمستوياته المختلفة بتوظيف المناهج والاتجاهات اللغوية والأدبية المعاصرة والإفادة منها في فهم النصوص الأدبية والفكرية والدينية المختلفة وتحليلها.

١٠. تنمية عادات التفكير النقدي والتحليل الأدبي وعمليات الفك والتركيب للإفادة منها في مواجهة المشكلات الاجتماعية والفكرية وجعلها أسلوبًا للتفكير في مناحي الحياة الخاصة والعامة للمتعلم.

١١. اكتساب المهارات الأساسية للتعلم الذاتي، ووعي المتعلم بأن التعلم الذاتي لا يتحقق إلا باللغة العربية بوصفها لغة التعليم والتعلم.

١٢. رفد المتعلم بأسلوب في التفكير والتعلم يعتمد على الانتماء لثقافة الأمة والمحافظة على هويتها العربية والإسلامية.

١٣. تزويد المتعلم بمعارف لغوية وأدبية وفكرية تمكنه من التعامل مع المضمون العملي والفكري للمادة التي يدرسها في المستقبل وتساعده في تحقيق متطلبات وظيفية وتخصصية بيسر وسهولة، وتمنحه ثقة واضحة في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومهمات عمله شفهيًا وكتابيًا.

١٤. توظيف تقانة المعلومات في تعلم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها المختلفة.

وبدراسة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة يلاحظ تركيزها على الوظيفة الانفعالية للغة والتي تتم من خلال توظيف اللغة في التعبير عن المشاعر الإيمانية وما يرتبط بالقيم والاتجاهات وتعزيز مكانة العربية ودورها في حفظ واستيعاب التراث الثقافي وترسيخ العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الإنسانية. ويلاحظ كذلك على أهداف تعليم اللغة العربية ارتباطها بالوظيفة الاتصالية للغة والتي

تهدف إلى تشجيع المتعلم على استخدام اللغة في التعبير والتواصل وتعزيز الروابط بين متحدثي العربية داخل الوطن وخارجه. والملاحظ كذلك عناية الأهداف بجعل اللغة العربية لغةً للتعليم والتعلم والتفكير النقدي والتحليلي وتوظيف تقانة المعلومات في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

إلا أن تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية قد يصعب في ظل الازدواجية اللغوية التي يعاني منها المجتمع الإماراتي بين اللهجة المحكية واللغة العربية وبين اللغة العربية واللغة الإنجليزية التي قد يسبق تعلمها العربية قبل دخول المتعلم المدرسة، وقد يكون متساويًا، أو متفوّقًا على تعليم العربية في أثناء مراحل التعليم العام (المسدّي، ٢٠١١). وقد يصطدم كذلك بمحتوى الكتاب المدرسي، ومحتوى برامج إعداد المعلم وتدريبه، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والوسائل الداعمة للمنهج، والطالب والأسرة والمجتمع، والسياسات اللُّغوية المتبعة، والدراسات والبحوث في مجال تعليم اللغة العربية، والمحيط الإعلامي، وقنوات التواصل والتقنية الحديثة ويؤكد ذلك كله ما أشارت إليه الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية (٢٠١١) من وجود فجوة بين المنهج المخطط والمنهج المحصل يصاحبه ضعف لغوي ملحوظ لدى خرجي التعليم الثانوي.

تجارب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية

يمكن تلخيص تجارب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة العربية في التجارب الآتية:

١. التجربة الأولى ١٩٩٣- ١٩٩٦م:

تتمثل التجربة الأولى في صدور أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية لمناهـج المرحلتين الأساسيَّـة والثَّـانويَّة، وبعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة للحاجة إلى بناء مناهج دراسية على أسس تربويَّـة حديثة تنسجم مع المدخل التَّـكاملي في بناء الخبرات اللغويَّـة، ووظائف وأدوار اللغة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) وإعادة بناء محتوى المناهج بما

يضمن عدم التداخل والتكرار في المحتوى والأهداف إلا أن هذه المواصفات قد لا تفي بجميع المتطلبات المعاصرة والمستجدات في مجال تعليم اللغة ويؤكد ذلك إعادة الوزارة في عام ١٩٩٦م النظر في هذه التجربة و تشكيل فرقٍ من موجهي اللغة العربية واختصاصي المناهج لمراجعة وتطوير الكتب المقررة.

مهارات متقدمة: يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء مدخل وحدة اللغة وتكامل فنونها ومهاراتها ووظائف اللغة، بوصفها أداة التَّواصل الاجتماعيِّ ونقل الحضارة، وبوصفها لغة القرآن الكريم، وأداة للتَّعليم والتَّعلُّم والتَّفكير (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

الاحتياجات التعليمية: يلاحظ أن الوثيقة قد تم بناؤها في ضوء الحاجة إلى إضافة جزء مكمل للبناء اللغوي السابق يقوم على ربط المتعلم ببيئته بما يعزز الانتماء الوطنيِّ وذلك بإضافة أدب الإمارات والخليج في كلِّ صفوف المرحلة الثَّانويَّة، وإضافة موضوعات القراءة والنُّصوص لتعميق الانتماء وتأصيل الهويَّة الوطنيَّة بنسبة تصل ٤٠٪ في المرحلة الابتدائيَّة، و٣٠٪ للمرحلة الإعداديَّة والثَّانويَّة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣) إلا أن توظيف تلك النصوص والموضوعات في الوفاء بتلك الاحتياجات يتوقف على نشاطات التعلم والتقويم وإستراتيجيات التدريس المصاحبة لتدريس محتوى الكتاب المدرسي.

توقعات لم تتحقق: يلاحظ أن هناك بعض التوقعات التربوية لم تتحقق كما ينبغي من هذه التجربة، ويؤكد ذلك إعادة الوزارة في عام ١٩٩٦م النظر فيها بناء على التغذية الراجعة من الميدان، والتوصية بإضافة جوانب تتعلق بقراءات من خارج كتاب الطالب من الأدب المحلي والعربي والعالمي والتأكيد على ضرورة تحقيق مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة ، وأهمية الموازنة في الكتابة بين الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية.

٢. التجربة الثانية: المنهج القائم على المعايير ٢٠٠٢ – ٢٠١٤:

تتمثل التجربة الثانية في تبني وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٢ مدخل المعايير في بناء المناهج الدراسية، وبعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة للفلسفة التربوية القائمة على نقل بؤرة الارتكاز والاهتمام في مواقف التدريس والتعليم من المعلم إلى المتعلم، ومن التركيز على المضامين إلى التركيز على المهارات، ومن الاعتماد الكليّ على المدرسة إلى إشراك الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية إلى جانب قدرة جميع التلاميذ على التعلم في مستويات عليا، وأن التميّز يجب أن يكون للجميع وبما يحقق مبدأ التعلم مدى الحياة إلا أن الملاحظ هو صعوبة تحقيق بعض أسس هذه التجربة لاسيما مبدأ قدرة جميع التلاميذ على التعلم في مستويات عليا والذي قد يتعارض مع مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين إلا إذا حرصت الوزارة على تقديم برامج مساندة للتلاميذ ضعيفي المستوى إلى جانب البرامج الإثرائية للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين.

ويلاحظ كذلك تأثر هذه التجربة بمبادئ المدرسة البنائية وذلك من خلال إعادة بناء وثائق المناهج الدراسية وفقًا للمدرسة البنائية التي تقوم على استثمار خبرات المتعلم السابقة والبناء عليها.

مهارات متقدمة: يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء عدد من المنطلقات الحديثة في مجال تعليم اللغة منها على سبيل المثال العناية بمهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية بما يتواءم مع مستوى الطالب ويلبي حاجاته، والتركيز على القراءة بأشكالها: المنهجية والذاتية والحرة، وتوظيف المقروء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة، وتخصيص محور للبحث والتقنية بحيث يدرب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث، وتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وما يتصل بها من مهارات التحليل والتقويم والمفاضلة والنقد، والتركيز على التعلم الذاتي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)

الاحتياجات التعليمية: يلاحظ أن الوثيقة تنص على الحاجة لمواكبة تعليم اللغة العربية لتعليم اللغات المعاصرة فهي تجسد رغبة طموحة في أن تصبح اللغة العربية لغة العلوم والفنون والآداب على مرِّ الأيام وتعاقب الأجيال.

توقعات لم تتحقق: يلاحظ أن هناك بعض التوقعات التربوية لم تتحقق كما ينبغي من هذه التجربة ويؤكد ذلك قيام الوزارة في مرحلة لاحقة لهذه التجربة بإعادة تطوير مناهج التعليم تطويرًا شاملًا.

٣. التجربة الثالثة: تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام ٢٠١٤- :

يمكن القول أن هذه التجربة تأتي امتدادًا لتجربة المعايير السابقة حيث جاءت في ضوء الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم التي تهدف إلى ضمان الجودة في التعليم، وبعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن هذه التجربة قد أتت استجابة لرؤية وزارة التربية والتعليم التي تتمثل في «بناء وإدارة نظام تعليمي ابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين». ويلاحظ على الرؤية شموليتها لجميع مراحل التعليم وربطها باحتياجات سوق العمل، وضمان جودة مخرجات التعليم.

مهارات متقدمة: يلاحظ أن هذه التجربة قد بُنيت في ضوء أهداف وزارة التربية والتعليم التي تؤكد على جوانب المواطنة والمسؤولية، ومبادئ وقيم الإسلام، والالتزام والشفافية، والمشاركة والمساءلة، والتكافؤ والعدالة، والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

٤. التجربة الثالثة: التعليم القائم على الأدب Literature based instruction:

يلاحظ على هذه التجربة تعزيز مبدأ التطبيق والممارسة اللغوية، حيث تهتم تجربة المعايير بتحديد الأداء اللغوي الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم فإن تجربة التعليم القائم على الأدب تتيح للمتعلم خيارات تطبيقية وعملية واسعة ومتنوعة من خلال الأدب، وبعرض هذه التجربة على المبررات والدواعي العامة للتطوير يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مواصفات جديدة: يلاحظ أن تجربة التعليم القائم على الأدب تأتي متأثّرة بدراسات علم النفس المعرفي، وعلم اللغة المعرفي إذ تؤكد على أدوار جديدة للمعلم تتجاوز مستوى نقل المعلومات إلى التلاميذ والنظر إلى اللغة بأنها غاية لذاتها إلى مستوى توفير الخبرات والنشاطات التعليمية التي تسمح للتلاميذ بتطوير البنى المعرفية لديهم

والاعتماد على قدراتهم في إدراك اللغة، والإفادة من الخبرات التي تتشكل لدى المتعلم من العالم المحيط في التعرف على أنظمة اللغة.

مهارات متقدمة: يلاحظ أن تعليم اللغة القائم على الأدب ينطلق من فكرة مهمة ورئيسة وهي أن القراءة هي الطريقة الناجحة للتعلم، ويمكن من خلالها التدرج في تقديم النصوص القرائية بما يتلاءم مع المهارات اللغوية المستهدفة.

الاحتياجات التعليمية: يلاحظ أن تعليم اللغة العربية القائم على الأدب يقتضي أن يتم تعليم اللغة العربية في سياقات طبيعية، وأن توجهه، إلى حد كبير بما يتلاءم مع رغبات واحتياجات ودوافع المتعلم.

توقعات لم تتحقق: يلاحظ أن تعليم اللغة القائم على الأدب نتيجة التركيز في معظم كتب اللغة العربية على تعليم النحو والصرف والإملاء والبلاغة، والاعتماد على نصوص مصنوعة متكلّفة، كتبها في الغالب مؤلفون قد لايكون لديهم إلمام برغبات واحتياجات المتعلم.

اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

بعرض محتوى كتب تعليم اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة على معايير اختيار المحتوى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يمكن القول إن هناك ارتباطًا عامًا بين محتوى كتب اللغة العربية وبين ما تم تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بأنشطة المهارات الأساسية: الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة فعلى سبيل المثال تضمن كتب الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الأساسي نصوص شعرية وأخرى نثرية متدرجة الطول وتختص بموضوعات تأتي مناسبة لعمر الطفل واهتماماته كعالم الطفولة واللعب والحيوانات، ويلاحظ أن موضوعات النحو والبلاغة والإملاء لا يخصص لها في الصفوف الثلاث الأولى حصص منفردة، وإنما يتم تناول موضوعاتها من خلال النصوص القرائية وتعلمها من خلال المحاكاة التي تتم عن طريق حفظ الكلمات بصريا، والبناء عليها . و في إطار مراعاة الهدف العام (تزويد المتعلم بمعارف لغوية وأدبية وفكرية تمكنه من التعامل مع المضمون) تبدأ معالجة النحو والبلاغة

معالجة منهجية من الصف الرابع في التعليم الأساسي حيث تتضمن النصوص القرائية الظواهر النحوية المقررة التي تشمل أركان الجملة، والفعل المضارع والفعل الماضي، والأمر، وأدوات النفي والنهي والاستفهام، وشبه الجملة وأحكام العدد(١-١٠) ويتم أيضًا تمييز الظواهر البلاغية وفهمها، وتحليلها إلى جانب الاهتمام بتنمية الذائقة النقدية والتدرج في ذلك بدءًا بإنتاج جمل تتضمن الظواهر المدروسة مثل الغرض البلاغي لأسلوبي الأمر والنهي والإيقاع الصوتي (اللفظي) للعبارات المسجوعة.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: باستعراض الكتب المقررة يمكن القول إنها تميزت بالترابط بين العناصر وموضوعات المحتوى ، فعلى سبيل المثال يلاحظ الربط بين المفاهيم اللغوية والأدبية والمهارات الأساسية حيث يتم ذلك بمعالجة موضوعات النحو والإملاء والبلاغة ضمن نصوص الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة حيث يلاحظ التدرج في عرض ومناقشة المفاهيم اللغوية والأدبية.

تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء: من الملاحظ أن النشاطات والأساليب التعليمية المقترحة لمقررات تعليم اللغة العربية قد تضمنت أساليب تهدف إلى تنمية مهارات الاستقراء والاستنتاج والعصف الذهني وحل المشكلات، إلا أن التحقق من دور المحتوى في تنمية تلك الأساليب والمهارات مرهون بالممارسات الصفية لها.

الارتباط بالواقع الثقافي: لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغاير للواقع الثقافي الذي يعايشه الطالب.

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث يُلاحظ أن النصوص الشعرية الواردة في كتب اللغة العربية بداية من الصف الثالث الأساسي قد تضمنت موضوعات تدور حول الوطن والعلم والعلاقات الإنسانية والقيم.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق ويظهر الشمول بوضوح في كتاب اللغة العربية للصف الثالث وقد يزيد عن الحد على

نحو ما نجده في جانب العناية بالبلاغة فتمييز الظواهر البلاغية وتحليلها في هذه المرحلة قد يصعب على التلاميذ.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: لا تخلو كتب اللغة العربية في الإمارات من المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فقد تضمنت نشاطات تُعنى بالمناقشة والحوار والاستقراء والاستنتاج و التعلم التعاوني واستخدام برامج حاسوبية، إلا أن ذلك يتوقف مدى وعي معلمي اللغة العربية بخطوات وكفايات تطبيق هذه الاستراتيجيات والبرامج.

طرائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طرائق التدريس المقترحة والمصاحبة لتعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الإمارات وعرضها على المعايير الخاصة بطرائق التدريس يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

التنوع في طرائق التدريس: الملاحظ هو أن وثائق تعليم اللغة العربية المصاحبة لكتب اللغة العربية تقترح عددًا متنوّعًا من طرائق التدريس حيث أشارت الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية إلى استراتيجية المناقشة والحوار والاستقراء والاستنتاج والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم باللعب، والعصف الذهني وحل المشكلات، والقصة وتمثيل الأدوار.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: بعد استعراض أسس التعلم يمكن الإشارة إلى أن طرائق التدريس المقترحة تنسجم مع أسس التعلم فعلى سبيل المثال تتناسب استراتيجيات التعلم باللعب، والقصة وتمثيل الأدوار مع تلاميذ الصفوف الأولى في التعليم الأساسي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: التحقق من هذا المعيار يتطلب إجراء عدد من الدراسات شبه التجريبية للتعرف على فاعلية استراتيجيات وطرائق التدريس المقترحة في تحقيق الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الإمارات.

التناسب مع الظروف والإمكانات: هذا المعيار متحقق بصفة عامة إلا أن الملاحظ على مؤشرات الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم تأكيدها على الحاجة لرفع

نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ٧٨,٩٥٪ إلى ٩٥٪ بحلول عام ٢٠٢١، ورفع نسبة المدارس بمعلمين ذوي جودة عالية بحلول عام ٢٠٢١، ورفع نسبة الطلبة ذوي المهارات العالية في الاختبارات الوطنية في اللغة العربية من ٥٨,٨٥٪ إلى ٩٠٪، والحاجة للعمل على تحقيق مرتبة متقدمة في اختبار القراءة ضمن اختبارات TIMS والحاجة لزيادة نسبة الإنفاق على البحث والتطوير من الناتج المحلي ١٥٪ (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

مراعاة طبيعة المحتوى: وحيث إن طبيعة المادة اللغوية تقتضي استخدام مداخل وأساليب وطرائق تدريس متنوعة فإن الحكم بملاءمة ومراعاة الأساليب والاستراتيجيات المقترحة يتطلب إجراء عدد من الدراسات التقويمية.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: يلاحظ أن عددًا من الوسائل والتقنيات التعليمية المساندة لكتب اللغة العربية فعلى سبيل ورد في كتب ووثائق تعليم اللغة العربية الإشارة إلى العروض التقديمية، والأفلام والمواد المسجلة إلا أن الملاحظ أن هذه الوسائل لا تعدو كونها مواد تعليمية لعرض المحتوى وبالتالي يعكس ذلك قصورًا في مجال توظيف تقنيات التعليم في تعليم اللغة العربية بالإمارات ناتج عن فهم طبيعة ومتطلبات الرؤية الحديثة لتقنيات التعليم وتحولها من أدوات ناقلة للمعرفة إلى أدوات منتجة للمعرفة وأدوات معززة لمواقف التعلم.

التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية

يلاحظ على أنظمة التقويم والامتحانات في الإمارات الاعتماد على الأنواع الثلاثة للتقييم: التشخيصي، والتكويني، والختامي. وتؤكد الوثيقة الوطنية المطورة لتعليم اللغة العربية (٢٠١١) على أهمية استخدام الملاحظة المستمرة في تقويم أداء المتعلم للمهارات اللغوية إلى جانب استخدام الاختبارات بأنواعها المختلفة في قياس تحصيل الطالب للمفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية.

وقد تميـــزت التجـــربة الإماراتية باختبار الإمارات القياسي في اللغة العربية The Emirates Standardized Test (EMSAT) المبني وفق معايير وطنية لتقييم امتلاك الطلاب لمهارات اللّغة العربية، وهو اختبار إلكتروني معياري يستند على الإطار

العام لمعايير المناهج ٢٠١٤ في دولة الإمارات العربية المتحدة و يفيد من تجربة الإطار الأوروبي المرجعي لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ويأتي وفق ثلاث أنواع، وهي: اختبار القبول الجامعي للصف الثاني عشر، والاختبارات المتابعة والتي تركز على متابعة تطوّر المهارات اللغوية ويطبق في بداية العام الدراسي للصفوف الرابع والسادس والثامن والعاشر، ويلاحظ على الاختبارات المتتابعة تجاوز بعض الصفوف الدراسية، بينما لازال النمط الثالث ضمن مرحلة التطوير حتى وقت إجراء هذه الدراسة ويعرف باختبار تحديد المستوى لطلاب الصف الأول الابتدائي.

إلا أن الملاحظ على اختبار EMSAT في التجربة الامارتية إمكانية تضمين الاختبار جوانب لم يدرسها الطالب وهذا بطبيعة الحال يتعارض مع فلسفة التقويم الفعال المبني على الأهداف (Objective-oriented Evaluation Approach) والتي تؤكد على أن معيار تقويم الأداء اللغوي ينبغي أن يكون مشتقًا من الأهداف اللغوية نفسها بحيث تتم مقارنة مستويات أداء المتعلمين في ضوء عملية التقويم مع الأهداف اللغوية للمقرر والمنهج والبرنامج.

خامسًا: تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الأردن

تعد اللغة العربية اللغة الرسمية في الأردن، و يحظى تعليمها بالاهتمام في كافة مراحل التعليم العام، وأشارت وثيقة المنهاج إلى أن اللغة العربية هي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية، وبها يتلقى الطلاب سائر العلوم والمعارف، إلا أن هذا الاهتمام يظل في حدود إفراد اللغة العربية بمادة دراسية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية وفي نطاق تدريس الكتاب المقرر وهذا ما تؤكده وثيقة المنهاج ذاتها بأن التحدي الكبير الذي يواجه تعليم اللغة العربية في الأردن هو تفشي العامية، وحضور اللغات الأجنبية في وسائل الاتصال، ومختلف مناحي الحياة.

أهداف تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في المملكة الاردنية الهاشمية

بمراجعة وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية في الأردن يلاحظ أنها تأتي موزعة بحسب مرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية، ومن الملاحظ أنه تم وضع أهداف عامة شاملة لجميع مراحل التعليم العام على نحو ما نجده في معظم الدول العربية

إلا أنها انفردت بوضع أهداف محددة لكل صف دراسي. ويمكن تلخيص الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بحسب ما وردت في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة باللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، والصادرة عن إدارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم الأردنية (الإطار العام، ٢٠١٣م) في الأهداف الآتية:

- توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.
- استخدام مهارات الاتصال الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بكفاية؛ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.
- استخدام مهارات اللغة العربية بمكونات نظامها: أصواتا، وصرفا، ومعجما، ونحوًا، ودلالةً، على وفق صورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة.
- تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية، وضروب من الإبداع الأدبي في لغات إنسانية أخرى؛ بما يفضي إلى التواصل الإيجابي والفهم المشترك بين الشعوب.

بدراسة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الأردن يلاحظ أنها تنطلق من عدة مداخل تتجلى في التركيز أولًا على الوظيفة الانفعالية للغة (Emotive) والتي تتم من خلال توظيف اللغة في التعبير عن المشاعر الداخلية والإيمانية وما يرتبط بالقيم والاتجاهات بينما يأتي مدخل آخر يقوم على توظيف مهارات اللغة الأساسية في تحقيق التواصل وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والحياتية إلى جانب مدخل الوظيفة الشعرية (Poetic) للغة القائم على تذوق جمال اللغة وأثرها في نفس المتكلّم إلا أن الملاحظ على هذا المدخل -وفق صياغة الوثيقة- الإشارة إلى تذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية من خلال مقارنتها بلغات إنسانية أخرى. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقارنة بين العربية ولغات أخرى يقتضي وجود متخصص ملم بعلم اللُّغة المقارن الذي يهتم بمقارنة الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية في اللُّغات التي تنتمي إلى مجموعة أو عائلة لغوية واحدة. ويقتضي كذلك وجود متخصص ملم بعلم اللُّغة التقابلي الذي يدرس وجوه الاختلاف بين لغتين لا تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة ليتسنى له التعريف ببلاغة العربية وثرائها مقارنة باللُّغات الأخرى.

بعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصفوف الأربع الأولى يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: صيغت أهداف تعليم في الصفوف الأربع الأولى بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته وارتباطه باللغة العربية فعلى سبيل المثال تكرر في جميع الصفوف الأربع الأولى هدف إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية: مثل النظام ومراعاة آداب الطريق، والتعاون، والمودة، والتفاؤل والمثابرة، وحفظ اللسان واحترام الآخرين، وحب اللغة العربية وهي قيم إسلامية وعربية أصيلة.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف الصفوف الأربع الأولى محققة لهذا المعيار بصفة عامة والملاحظ هو تكرار بعض الأهداف فعلى سبيل المثال تكررت الأهداف الآتية: يكتسب مفردات لغوية ومعارف وخبرات حياتية من النص المسموع ، و يكتسب قيمًا واتجاهات إيجابية مما يسمع، ووجود بعض الأهداف التي قد يصعب على الطالب في هذه المرحلة تحقيقها على نحو ما نجده في مجال الاستماع بالصف الثالث الابتدائي والذي تضمن هدف التمييز بين الأساليب اللغوية بوضوح، وما نجده في مجال الكتابة في الصف الثالث الابتدائي والذي تضمن هدف تقديم كتابة سليمة لكلمات تتضمن: همزتي الوصل والقطع في الأسماء، والهمزة متوسطة على واو، همزة المد، والتاء المربوطة، والهاء في آخر الكلمة، والنون والتنوين، وكلمات فيها حروف تنطق ولا ترسم مثل (لكن، هذا، هذه).

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف متنوعة حيث يُلاحظ أن بعض الأهداف تتطلب التذكر والفهم والربط والممارسة والكتابة والقراءة والتأكيد على بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفر هذا المعيار بصفة عامة، إلا أن كثرة الأهداف الخاصة بمجال القراءة مقارنة ببقية المجالات قد تفقد عملية تنمية جميع الجوانب خاصية التوازن.

تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث: تضمنت أهداف الصفوف الأربع أنماطًا مختلفة من طرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب التحليل والتفسير.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف تركز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية مثل حب الوطن والانتماء إليه والانتماء للأسرة والمجتمع وغرس حب اللغة العربية في نفوس الطلاب.

وضوح الصياغة: من الملاحظ أن هناك بعض الأهداف التي تحتمل أكثر من معنى فضمن أهداف الصف الأول ابتدائي جاء الهدف الثاني في مجال القراءة غامضًا (يتعرف أشكال الحروف والحركات والمقاطع) وجاء الهدف الأول في مجال الكتابة غامضًا (يتعرف أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها) وبالتالي يمكن القول إن أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الأربع الأولى تتسم بشكل عام بوضوح في الصياغة مع حاجة الأهداف المذكورة إلى بناء صياغة دقيقة ومحددة.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الأربع الأولى ما ينص صراحة على ربط اللغة العربية بغيرها من التخصصات الأخرى، والملاحظ كذلك وهو الأهم أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف لا تعكس أيضًا الصلة بين مجالات أهداف اللغة العربية ذاتها، فنظرة فاحصة لأهداف كل مجال تؤيد هذا القول وتؤكده. والأمر ينبغي أن يكونَ على خلاف ذلك فمهارات التحدث مثلًا لا يمكن أن تستقل عن الاستماع، والاستماع في أشد الحاجة إلى ما يتضمنه التحدث من مهارات ومستويات، وكل منهما يلتمس العون من علم الأصوات.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف هذه المرحلة باستثناء بعض الأهداف العامة الواردة على نحو الهدف الأول في مجال الاستماع (يكتسب مفردات لغوية ومعارف وخبرات حياتية من النص المسموع) والهدف السادس في المجال ذاته (يميز الأساليب اللغوية بوضوح) بالإضافة إلى الأهداف التي بدأت بكلمة يتعرف التي تحتمل أكثر من معنى.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن هناك تتابعًا تدريجيًا على مستوى أهداف الصفوف الأربع فعلى سبيل المثال تكرر الهدف الثالث في مجال الاستماع في جميع الصفوف ولكن بمستويات متدرجة تبدأ في الصف الأول بتذكر أبرز الأحداث في النص المسموع وتنتقل في الصف الثاني إلى ترتيبها بتسلسل وفي الصف الثالث تتطلب

ترتيبها بشكل منطقي وفي الصف الرابع يعيد بناء النص المسموع بأسلوبه الخاص من غير الإخلال بفكرته العامة، ويمكن ملاحظة الأمر ذاته في أهداف بقية المجالات.

ارتباطها بالمحتوى: يتطلب التأكد من تحقيق هذا المعيار القيام بدراسة تقويمية لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية.

ثانيا: أهداف الصف الخامس، والسادس، والسابع للمرحلة الأساسية: جاءت أهداف الصف الخامس والسادس والسابع للمرحلة الأساسية موزعة على خمسة مجالات رئيسة، وهي: مجال الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتراكيب والأساليب اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصف الخامس والسادس والسابع على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث يلاحظ أن أهداف تعليم في الصفوف الثلاث قد صيغت بطريقة تراعي قيم المجتمع وعاداته فعلى سبيل المثال تكرر في جميع الصفوف هدف إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية مثل: العفو، والتسامح، واحترام الآخرين، ومساعدة المحتاجين وحب العمل الجماعي، والإيثار وتقدير قيمة الوقت وحسن المعاملة، واحترام الصداقة والبطولة، والدفاع عن الحقوق والصدق، والوفاء واللباقة الاجتماعية، وحسن التصرف.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف محققة لهذا المعيار بصفة عامة.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف هذه الصفوف على أهداف متنوعة تتطلب التذكر والمحاكاة والفهم والربط والممارسة والكتابة والقراءة والمناقشة وإبداء الرأي وإعادة صياغة ما تم تعلمه وتنمية بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفر هذا المعيار.

تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث: تضمنت أهداف الصفوف الأربعة أنماطًا مختلفة من طرق التفكير اللغوي بما يتناسب مع طبيعة المرحلة فقد تضمنت بعض الأهداف التي تتطلب الفهم واستنباط التراكيب من النصوص اللغوية والتمييز والممارسة وكشف التناقضات والأخطاء اللغوية وتصويبها.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف تركز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات مجتمعية إيجابية متنوعة.

وضوح الصياغة: يمكن القول إن أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس والسادس والسابع تتسم بشكل عام بوضوح في الصياغة إلا أن الملاحظ أن بعض الأهداف بحاجة إلى بناء صياغة دقيقة ومحددة فعلى سبيل المثال جاء في مقدمة أهداف التراكيب والأساليب اللغوية لجميع الصفوف الثلاث أن يتعرف التراكيب والأساليب اللغوية الآتية ومعلوم أن دراسة التراكيب والأساليب اللغوية والنحوية في كل اللغات تأتي على مستويين اثنين هما: مستوى المعنى ومستوى المبنى أو ما يسمى بالشكل في الدراسات الحديثة، وبالتالي فإن صياغة العبارة بهذه الصورة المبهمة لا يتيح تحديد أي الأسلوبين يمكن اتباعه في دراسة هذه الأساليب.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس والسادس والسابع ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بدرجة كبيرة في معظم أهداف الصفوف الثلاث باستثناء الهدف العام الواردة في مجال التراكيب والأساليب اللغوية.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن هناك تتابعًا تدريجيًا على مستوى أهداف الصف الخامس والسادس والسابع.

ارتباطها بالمحتوى: يظل التحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية للصف الخامس والسادس والسابع.

ثالثا: أهداف الصف الثامن، والتاسع، والعاشر للمرحلة الأساسية: جاءت أهداف الصف الثامن، والتاسع، والعاشر موزعة على المجالات الآتية: مجال الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والقواعد والتطبيقات اللغوية، وبعد عرض أهداف تعليم اللغة العربية بالصف الثامن والتاسع والعاشر على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يمكن القول أن هذا المعيار متحقق بصفة عامة حيث تكرر في جميع الصفوف هدف إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات إيجابية متنوعة.

مراعاة الخصائص النهائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف محققة لهذا المعيار بصفة عامة.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: يمكن القول إن معظم المجالات جاءت محققة لهذا المعيار.

تطوير القدرة على الاستقصاء والبحث: تتضمن أهداف مجال القراءة والقواعد والتطبيقات اللغوية عددًا من الأهداف التي تمثل أنماطًا مختلفة من طرق التفكير اللغوي.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: اشتملت أهداف الصفوف الأربع بصفة عامة على أهداف تركز على إكساب المتعلم قيمًا واتجاهات مجتمعية إيجابية متنوعة.

وضوح الصياغة: يمكن القول إن أهداف هذه الصفوف تتسم في المجمل بوضوح الصياغة عدا الأهداف التي بدأت بكلمات يمكن تفسيرها بأكثر من معنى مثل: يتعرف، يفهم.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للصف الثامن والتاسع والعاشر ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار.

قابليتها للقياس: هذا المعيار متحقق بصفة عامة في معظم أهداف الصفوف الثلاث باستثناء عدد محدود من الأهداف.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ أن هناك تتابعًا تدريجيًا على مستوى أهداف الصف الثامن والتاسع والعاشر.

ارتباطها بالمحتوى: يظل التحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية.

رابعا: أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: الملاحظ على مجالات أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالأردن تأكيدها على ما سبق في المرحلة الأساسية من خلال العناية بمهارات اللغة الأربع الرئيسة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة

ضمن محور مهارات الاتصال إلى جانب التعمق والتوسع بإضافة فروع لغوية مكملة للبناء اللغوي تتمثل في النحو والصرف والعروض والبلاغة والنقد والقضايا الأدبية موزعة على سنتين دراسيتين تُنفذ على أربعة مستويات أو فصول دراسية متتابعة، إلا أن هذا التوسع يتطلب بناء مهارات اللغة وفروعها-استماعًا وتحدثًا وكتابةً وقراءةً ونحوًا وصرفًا وبلاغةً ونقدًا- على نسق تربوي ولغوي موسوم بالتلاؤم والتآلف بين مبناه ومعناه ومستواه، ويلاحظ أن أهداف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة قد جاءت عامة للمستويات الأربعة كلها بينما تنوعت مستويات أهداف النحو والصرف والعروض والبلاغة والنقد والقضايا الأدبية، وبعد عرض هذه الأهداف على معايير الأهداف يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

مراعاة قيم المجتمع: يلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قد تضمنت أهدافًا تتناسب مع قيم المجتمع وعاداته فعلى سبيل المثال جاءت القيم والاتجاهات الإيجابية الآتية: تعزيز قيم المواطنة الصالحة، والثقة بالنفس، والاعتزاز بالهوية الوطنية، والجرأة في الحق و الإيثار، والحرية وحب الخير، وحسن الخلق واستشعار عالمية اللغة العربية، وتقدير جهود علماء اللغة في خدمة اللغة العربية، وأثر علم البلاغة في فهم القرآن الكريم وتقدير قيمة الشعر والشعراء وتقدير محاولات التجديد في موسيقا الشعر العربي. والملاحظ هو أن قيم واتجاهات المرحلة الثانوية قد تميزت بتركيزها على مستويين مهمين: مستوى عام يرتبط بالمجتمع والذات والهوية والوطن والقيم الإنسانية ومستوى ثان خاص يرتبط باللغة العربية ذاتها.

مراعاة الخصائص النمائية للأفراد والقدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة: يمكن القول إن أهداف هذه المرحلة محققة لهذا المعيار بصفة عامة إلا أن الملاحظ هو الحاجة إلى إعادة النظر في توزيع أنماط الأدب وفنونه على المستويات الأربع بالتدرج المناسب لكل مستوى، حتى لا يحدث فصل بين حلقات الأدب فالملاحظ هو التداخل بين الأدب الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي وقد يكون من الأولى البدء بالأدب الحديث ونصوصه والارتقاء بمستوى النصوص الأدبية شيئًا فشيئًا إلى نصوص الأدب الجاهلي مع الاقتصار في تقديم المادة على المحتوى الذي يرسم مفهوم الأدب وعصوره

ومراحله وفنونه، مصحوبًا بالنصوص الأدبية والنشاطات التعليمية والتقويمية التي تساعد المتعلم على اكتشاف خواص هذه العصور، وتطور فنونها ومادتها.

تنمية الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية: اشتملت أهداف هذه المرحلة على أهداف متنوعة تتطلب تذكر المفاهيم اللغوية المرتبطة بكل فرع من فروع اللغة، وتضمّنت أهدافًا تُعنى بالفهم والاستنتاج والتحليل والتطبيق والمناقشة والتقويم وإعادة صياغة ما تم تعلمه وتنمية بعض الاتجاهات والقيم، فعليه يمكن القول بتوفر هذا المعيار بصفة عامة.

تنمية مهارات التفكير اللغوي: تضمنت أهداف هذه المرحلة أنماطًا مختلفة من طرق التفكير اللغوي فعلى سبيل المثال يلاحظ على أهداف مجال النحو والصرف عدم الاقتصار على تقديم قواعد اللغة وإنما تجاوز ذلك إلى تحليل أمثلة من الشواهد النحوية والصرفية المتعلمة واستنتاج القواعد النحوية والصرفية، والنحو كما هو معلوم لا يقتصر على الإعراب بل هو نظام ضابط للبناء من جوانب أربع: اختيار اللبنات ومواقعها والعلاقات الداخلية بينها ثم الإعراب إلا أن الملاحظ هو تأخير العناية بالصرف إلى المستوى الرابع وهذا يتنافى مع أهمية الصرف الذي يشكل مدخلًا رئيسًا لدراسة النحو وتمهيدًا له ولا قيمة للصرف إلا بتوظيفه في خدمة النحو.

توثيق الصلة بالبيئة والمجتمع: يمكن القول بأن هذا المعيار متحقق بصفة عامة لاسيما وإن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة تضمنت جملة من القيم والاتجاهات العامة التي لا تنفك عن قيم المجتمع.

وضوح الصياغة: يلاحظ على عدد كبير من أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية عدم الوضوح في الصياغة فقد بلغ عدد الأهداف التي بدأت بكلمة يتعرف المبهمة المعنى قرابة أربعة وخمسين هدفًا، وبالتالي يمكن القول بعدم تحقق هذا المعيار بالمستوى المأمول.

تكاملها مع أهداف المناهج الأخرى ضمن المرحلة الدراسية نفسها: لا يوجد في أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية ما ينص صراحة على وجود هذا المعيار. والملاحظ على أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن عدم العناية بعلم

الأصوات والمعاجم وتكاد تكون مهملة في جميع مراحل التعليم في الوطن العربي. والملاحظ كذلك هو عدم العناية بما له صلة بدراسة اللهجات ولغة الحياة اليومية، ويبدو أنه قد غاب عن المسئولين حقيقة أن بعض اللهجات الدراجة قد تكون فصيحة في الأصل ولكن اعتراها بعض التغيير، وعدم تناولها بالشرح والتوضيح قد يعمق الفجوة بين اللغة العربية الفصحى واللغة الدراجة في الحياة اليومية.

قابليتها للقياس: هذا المعيار غير متحقق بدرجة كبيرة.

انسجامها مع أسس ونظريات التعلم: يمكن القول بأن هذا المعيار متحقق بصفة عامة ففي المجمل يلاحظ أن هناك تتابعًا تدريجيًا بين أهداف مستويات مجالات تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

ارتباطها بالمحتوى: يظل التحقق من وجود هذا المعيار بحاجة لإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

اختيار وتنظيم محتوى مناهج اللغة العربية

وفق دليل الكتب المعتمدة بوحدة المناهج والكتب الدراسية بوزارة التربية والتعليم الأردنية يمكن تلخيص أهم كتب مراحل التعليم العام في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

محتوى كتب اللغة العربية

الصف	الكتاب
الأول الأساسي	لغتنا العربية ج١، لغتنا العربية ج٢، كراسة الكتابة ، دليل المعلم / لغتنا العربية، الموسيقى والأناشيد، ودليل المعلم في الموسيقى والأناشيد.
الثاني الأساسي	لغتنا العربية ج١، لغتنا العربية ج٢، كراسة الخط والنسخ، دليل المعلم / لغتنا العربية، المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموع المجموعة القصصية ((من الفائز))، المجموعة القصصية ((ولدي ليس جبانًا))، الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأناشيد.

الصف	الكتاب
الثالث الأساسي	لغتنا العربية ج١، لغتنا العربية ج٢، كراسة الخط والنسخ، دليل المعلم / لغتنا العربية المجموعة القصصية ((أحب وطني))، المجموعة القصصية ((طاقة ورد)) المجموع المجموعة القصصية ((جناح الشمع الساخن))، المجموعة القصصية (شربة ماء)) الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأناشيد
الرابع الأساسي	لغتنا العربية ج١، لغتنا العربية ج٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / لغتنا العربية المجموعة القصصية ((من يلاعب الفيل))، الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأناشيد
الخامس الأساسي	اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / اللغة العربية، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم المجموعة القصصية ((الحديقة الغناء))، الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأناشيد
السادس الأساسي	اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، كراسة الخط العربي، دليل المعلم / اللغة العربية نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، المجموعة القصصية ((رسالة إلى صديقنا الإنسان)) الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم في الموسيقى والأناشيد.
السابع الأساسي	اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، كراسة الخط العربي، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، دليل المعلم / اللغة العربية، الموسيقى والأناشيد، دليل المعلم / الموسيقى والأناشيد
الثامن الأساسي	قواعد اللغة العربية/ ج١، قواعد اللغة العربية/ ج٢، دليل المعلم/ قواعد اللغة العربية اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم دليل المعلم / اللغة العربية، الشواهد النحوية والصرفية

الصف		الكتاب
التاسع الأساسي		قواعد اللغة العربية/ ج١، قواعد اللغة العربية/ ج٢، دليل المعلم/ قواعد اللغة العربية، اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، دليل المعلم / اللغة العربية، الشواهد النحوية والصرفية.
العاشر الأساسي		قواعد اللغة العربية/ ج١، قواعد اللغة العربية/ ج٢، دليل المعلم/ قواعد اللغة العربية اللغة العربية/ ج١، اللغة العربية/ ج٢، دليل المعلم / اللغة العربية، نصوص الاستماع والإملاء/ للمعلم، الشواهد النحوية والصرفية
الحادي عشر	كتب الثقافة العامة	اللغة العربية، دليل المعلم/ اللغة العربية، نصوص الاستماع / للمعلم، الشواهد النحوية والصرفية
	كتب الفرع الأدبي	النحو والصرف، دليل المعلم/ النحو والصرف، البلاغة العربية والنقد الأدبي ، دليل المعلم/ البلاغة العربية والنقد الأدبي ، قضايا أدبية، دليل المعلم/ قضايا أدبية
الثاني عشر	كتب الثقافة العامة	اللغة العربية، دليل المعلم/ اللغة العربية، نصوص الاستماع / للمعلم
	الفرع الأدبي	النحو والصرف، دليل المعلم/ النحو والصرف، البلاغة العربية والنقد الأدبي ، دليل المعلم/ البلاغة العربية والنقد الأدبي ، قضايا أدبية، دليل المعلم/ قضايا أدبية

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تعتمد في تنفيذ محتوى مناهج التعليم العام على بناء أدلة مساندة للمعلمين تكون بمثابة أطر عامة موجهة لأداء المعلم تقوم على خلال اختيار وتوظيف طرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية في صورة تطبيقات إجرائية وأمثلة عملية لكل درس من دروس اللغة العربية، وقد قامت الوزارة مؤخرًا بتحديث مناهج تعليم اللغة العربية ولم يصدر حتى وقت إعداد هذه الدراسة سوى أدلة المعلمين الخاصة بالصفوف الثلاثة الأولى عليه فإنه تم عرض محتوى أدلة المعلمين لكتب تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف الثلاثة على معايير اختيار المحتوى.

الارتباط بالأهداف العامة لتعليم اللغة: يلاحظ أن جميع الكتب الثلاث لم تتضمن أهدافًا محددة وواضحة يراد تحقيقها ، وبالتالي تم عرض محتوى الكتب الثلاث على الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية الواردة في وثيقة الإطار العام، ويمكن القول إن هناك ارتباطًا عامًا بين محتوى أدلة المعلمين وبين ما تمَّ تحديده من أهداف عامة حيث وجد اهتمام ملحوظ بالمهارات الأربع الرئيسة للغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إلا أن الملاحظ هو البدء باستراتيجية تدريس مهارة التحدث أولًا ثم استراتيجية الوعي الصوتي ذات الصلة بمهارة الاستماع ثم مهارة استراتيجيات تدريس قراءة أصوات الحروف بصريًّا ثم استراتيجية تدريس الكتابة. والملاحظ كذلك أن محتوى الكتب الثلاثة قد صيغت بطريقة قد تسهم في تزويد التلاميذ بالمفاهيم والقيم الإسلامية ويؤكد ذلك تضمين نشاطات الدرس استراتيجيات محددة ترتبط بتدريس الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وتوجيه التلاميذ إلى القيم والاتجاهات المتضمنة ويتوافق ذلك مع طبيعة الهدف العام الأول لتعليم اللغة العربية الوارد في وثيقة الإطار العام الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣) والذي ينص على أهمية توظيف اللغة العربية في التعبير عن مشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم العربية والإسلامية.

الترابط بين عناصر وموضوعات المحتوى: تميزت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية بتحقيق التكامل الرأسي والأفقي معًا حيث تم بناء محتوى كتب الصفوف الثلاث بما يحقق التكامل الرأسي مع مناهج اللغة العربية في المرحلة وبما يحقق التكامل الأفقي مع مناهج المرحلة الدراسية الأخرى (التربية الإسلامية، والعلوم) ، فعلى سبيل المثال ورد في درس السباحة في كتاب دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثالث (٢٠١٨/ ٢٠١٩) مراعاة التكامل الرأسي مع محتوى مقرر لغتنا العربية للصف الثاني الجزء الثاني الدرس السادس عشر، ومراعاة التكامل الأفقي مع محتوى مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الجزء الثاني الدرس السادس عشر (آداب اللعب) إلا أنه من الملاحظ أن هناك حاجةً إلى ترابط المحتوى داخليًا، فقد يظهر عدم ترابط الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدروس، فعلى سبيل ورد في الصفحة ص٨٣ من كتاب لغتنا العربية للصف الأول ضمن خطوات التنفيذ تطبيق المعلم أولًا للإجراءات الخاصة بكتابة حرف الميم، بينما أتى التدريب الثاني منفصلًا يناقش عرض المعلم لكلمات ناقصة حرف الفاء، ويتطلب ذلك إجراء المزيد من الدراسات التقويمية التحليلية للوقوف على مدى ترابط عناصر وموضوعات المحتوى.

الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين: تضمّنت الكتب الثلاثة جزءًا متعلقًا بمراعاة الفروق الفردية إلا أن الملاحظ هو أن بعض النشاطات الواردة ضمن هذا الجزء لا صلة لها بطبيعة مفهوم الفروق الفردية بالإضافة إلى أن القراءة الفاحصة لمعظم النشاطات الواردة في الكتب الثلاث دلّت على أن النشاطات التي تتم من خلال التركيز على دور المعلم أكثر عددًا ، مقارنة بنشاطات المتعلم وقد يعكس ذلك الحاجة إلى وجود دليل مماثل للمتعلم.

تنمية مهارات التفكير والقدرة على البحث والاستقصاء: الملاحظة أن النشاطات والاستراتيجيات المصاحبة لمقررات تعليم اللغة العربية في هذه الصفوف قد صُممت بطريقة لا تخرج عن الخطوات الإجرائية الآتية: التهيئة والنمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة، والملاحظ أن الخطوات الثلاث الأولى لا تتجاوز مستوى المحاكاة والتذكر بينما تتيح المرحلة الأخيرة للمتعلم فرصة التفكير واكتشاف وتطبيق ما تعلمه.

الارتباط بالواقع الثقافي: لا يلاحظ في موضوعات كتب اللغة العربية ما هو مغاير للواقع الثقافي الذي يعايشه الطالب.

العناية بالقضايا البيئية والاجتماعية والإنسانية العامة: يُلاحظ في جانب التكامل الأفقي مع التربية الإسلامية وجود عرض لبعض القضايا، إلا أنها لا قد تتجاوز مستوى القيم والاتجاهات وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة.

التوازن بين الشمول والعمق: يلاحظ أن هناك توازنًا إلى حد ما بين الشمول والعمق، ويظهر الشمول بوضوح في دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الثالث وقد يزيد عن الحد على نحو ما نجده في استراتيجية مفاتيح السياق والتي قد تتطلب من التلميذ استنتاج معنى الكلمة مستعينًا بسياق الجملة وعلى نحو ما نجده أيضا في استراتيجية الصفة المضافة التي تتطلب إضافة الطالب صفة مناسبة لكل كلمة؛ فقد يصعب ذلك على طالب الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية، وتقديم قواعد اللغة في هذه المرحلة ينبغي اقتصاره على القواعد الأساسية التي من شأنها عصمة المتعلم من الخطأ اللغوي، حديثًا وقراءةً وكتابةً.

مواكبة المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها: يلاحظ على كتب لغتنا للصف الأول والثاني والثالث للمرحلة الأساسية أنها لا تخلو من الإشارة إلى بعض المستجدات في مجال تعليم اللغة وتعلمها فعلى سبيل المثال تضمن دليل كتاب لغتنا للصف الثالث الإشارة إلى استراتيجيات الاستيعاب القرائي والتي تضمنت استراتيجية التنبؤ بمحتوى النص، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة للنص، واستراتيجية الأسئلة حول النص والإجابة عنها، واستراتيجية تكوين الصور الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين النص، واستراتيجية إعادة السرد، استراتيجية التلخيص. بالإضافة إلى استراتيجيات المفردات التي اشتملت على استراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية شبكة المفردات، واستراتيجية المعاني المتعددة، واستراتيجية عائلة الكلمات، واستراتيجية الصفة المضافة إلى جانب استراتيجيات الكتابة التي ركزت على استراتيجية كتابة الجمل، إلا أن الملاحظ هو عدم التناسق والربط بين محتوى وإجراءات تنفيذ الدروس، وخطوات هذه الاستراتيجيات إلى جانب بناء إجراءات وخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجيات بخطوات ثابتةٍ وموحدة تتضمن التهيئة والنمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة وذلك بطبيعة الحال قد يتنافى مع الخطوات العلمية والإجرائية للاستراتيجيات والتي تختلف من استراتيجية إلى أخرى. .

ويلاحظ كذلك على كتب لغتنا للصف الأول والثاني والثالث للمرحلة الأساسية أنها لا تخلو من الإشارة إلى إمكانية استخدام التقنية في مجال تعليم اللغة العربية إلا أن الملاحظ هو محدودة الدروس التي تم التوجيه بإمكانية استخدام التقنية في تنفيذها مقابل الوسائل التقليدية السبورة والطباشير والكتاب المدرسي إلى جانب التركيز على المستويات المتدنية لاستخدام التقنية والتي لا تتجاوز مستوى العروض التقديمية.

طرائق واستراتيجيات التدريس

بعد استعراض طرائق التدريس المقترحة والمصاحبة لوثائق تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الأردن وعرضها على المعايير الخاصة بطرائق التدريس يمكن ملاحظ الجوانب الآتية:

التنوع في طرائق التدريس: يلاحظ أن وثائق تعليم اللغة العربية في الأردن قد تضمنت عددًا مقترحًا من طرائق التدريس المتنوعة فعلى سبيل المثال تضمن دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الأول والثاني للمرحلة الأساسية الإشارة إلى الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية تدريس مهارة التحدث، واستراتيجية تدريس الوعي الصوتي (سماعيًّا)، واستراتيجية تدريس قراءة الحروف بصريًّا، واستراتيجيات الكتابة: الحرف، والكلمة، والجملة، واستراتيجية تدريس الآيات القرآنية (أردد) و (أحفظ)، واستراتيجية تدريس الأناشيد والمحفوظات الشعرية (أنشد و أحفظ)، واستراتيجية تدريس الإملاء المنقول. وتضمن دليل المعلم لكتاب لغتنا للصف الثالث للمرحلة الأساسية الإشارة إلى استراتيجية التنبؤ بمحتوى النص، واستراتيجية التفكير بالمعرفة السابقة للنص، واستراتيجية الأسئلة حول النص والإجابة عنها، واستراتيجية تكوين الصور الحسية، واستراتيجية وضع تنبؤات بمضامين النص، واستراتيجية إعادة السرد، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية شبكة المفردات، واستراتيجية المعاني المتعددة، واستراتيجية عائلة الكلمات، واستراتيجية الصفة المضافة، واستراتيجية كتابة الجمل إلا أن الملاحظ هو أن جميع أدلة المعلمين السابقة تؤكد باستمرار على التدريس المباشر وعلى دور المعلم والاعتماد على محتوى الكتاب المدرسي مما يعكس الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس وهذا يتعارض مع تؤكد عليه الأدبيات التربوية بشأن طرائق التدريس الفاعلة والتي ينبغي أن تقوم على بشكل كبير على جهد المتعلم وتحقق التكامل بين عمليتي التعليم والتعلم فالتعليم يأتي من خلال دور المعلم الموجه والمرشد والتعلم يتحقق من خلال تفاعل المتعلم.

الانسجام مع أسس ونظريات التعلم: يلاحظ على وثائق تعليم اللغة العربية في الأردن التأكيد على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وقد خُصص لها جزء من محتوى أدلة المعلمين إلا أن هناك حاجةً لإعادة بناء محتوى نشاطات الفروق الفردية بما يتناسب مع طبيعة المفهوم ودراسات علم النفس اللغوي.

المساهمة في تحقيق أهداف تعليم اللغة: قد لا يكون هذا المعيار متحقق فالمتتبع لدراسات تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الأردن يلحظ تباين في مستوى أداء المعلم في تدريس مقررات اللغة العربية حيث أظهرت نتائج دراسة الحمادنة (٢٠٠١) التي

أجريت على (٢٦٩) معلمًا و (٢٩٢) معلمة ضعفا ملحوظا في مجالات تنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية، والتقويم. و أظهرت كذلك دراسة أديب حمادنة (٢٠٠٤) التي تكونت عينتها من (٣٧) معلمًا و(٣٧) معلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية توصلت ضمن نتائجها إلى تدني الكفاية المتعلقة بعرض المعلم النص على الطلاب ويقرؤونه قراءة جهرية مقارنة ببقية الكفايات.

التناسب مع الظروف والإمكانات: وكما جاء في وثيقة الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية ٢٠١٨-٢٠٢٢ فإنه وفق إحصائيات البنك الدولي في تموز من العام ٢٠١٧ تم تصنيف الأردن من الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط وجاءت عملية التصنيف هذه نتيجة لتحليل بيانات التعداد الوطني لعام٢٠١٥ واعتبارًا من آخر التقديرات المتاحة (٢٠١٠) فإن ١٤٪ من السكان تقريبا يعيشون تحت خط الفقر. وهذا التحدي ينعكس على التعليم بشكل عام وعلى تعليم اللغة العربية بشكل خاص، إذ يقلل من فرصة تفاعل الطلاب مع نشاطات التعلم ومتطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم الحديثة نتيجة عبء التكاليف مما قد يؤدي إلى التغيب عن الدراسة والانقطاع المتكرر ويؤثر سلبًا على عملية اكتساب مهارات التعلم.

مراعاة طبيعة المحتوى: تعتمد وزارة التربية والتعليم الأردنية في بناء محتوى مناهج التعليم العام على بناء أدلة مساندة للمعلمين تكون بمثابة أطر عامة موجهة لأداء المعلم، ويعتمد عليها مؤلفو كتب اللغة العربية في تأليف محتوى الكتب الدراسية فإن طرائق التدريس المقترحة أو المستخدمة قد لا تتناسب مع طبيعة المحتوى إذ يتوقف ذلك على مدى إلمام مؤلفي الكتب بطبيعة الاستراتيجيات وإجراءات تنفيذها إلى جانب ضرورة الإلمام بمعايير بناء المحتوى، ويؤكد ذلك التباين الملحوظ بين الاستراتيجيات المقترحة التي جاءت في أول أدلة المعلمين لكتب لغتنا للصفوف الثلاث الأولى للمرحلة الأساسية والنشاطات التعليمية والتقويمية والإجرائية المصاحبة للدروس.

توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية: في ضوء محدودية الإمكانات التي تم الإشارة إليها سابقًا فإنّ هذا المعيار غير متحقق بالشكل المأمول، وقد يكون ذلك أيضًا نتيجة قصور في فهم الاتجاهات الحديثة في مجال توظيف تقنيات التعليم، إذ أن المستوى المقترح في وثائق تعليم اللغة العربية لا يتجاوز مفهوم المواد التعليمية التي يمكن توظيفها في حفظ وتخزين وعرض محتوى تعليميًّا.

التقويـم

مفهوم التقويم في وثائق تعليم اللغة العربية: يلاحظ أن عملية تقويم تعليم اللغة العربية في الأردن تعتمد على الملاحظة من خلال استخدام عدة نماذج منها: نموذج سلم التقدير على النحو الآتي:

أستمعُ (درس النظافة) **الإستراتيجية: الملاحظة** **الأداة: سلم التقدير**

المعايير	ممتاز	جيّد جدًا	جيّد	بحاجة إلى تحسين
يصغي باهتمام إلى النص المسموع.				
يذكر أبرز أحداث النص.				
يربط بين الكلمة المسموعة والحروف المعنية.				
يفسِّر المفردات تفسيرًا سليمًا.				
يردد كلمات وجملًا تردادًا سيلمًا.				
يعيد رواية النص المسموع بلغة سليمة.				
يجيب عن أسئلة الاستماع إجابة سليمة.				
يبدي رأيه فيما ورد في النّصّ المسموع.				
يتمثَّل القيمة/ القيم المتضمّنة في النص.				
يكتسب عادات الاستماع الجيد: الجلوس الصحيح واحترام المتكلم والنظر إليه.				

أو الملاحظة من خلال استخدام نموذج أداة الرصد الذي يركز على توفر المهارة أو عدمه على نحو الآتي:

أستمعُ (درس النظافة) **الإستراتيجية: الملاحظة** **الأداة: قائمة الرصد (الشطب)**

المعايير	نعم	لا
يصغي باهتمام إلى النص المسموع.		
يذكر أبرز احداث النص.		
يربط بين الكلمة المسموعة والحروف المعنية.		
يفسِّر المفردات تفسيرًا سليمًا.		
يردد كلمات وجملًا تردادًا سيلمًا.		
يعيد رواية النص المسموع بلغة سليمة.		
يجيب عن أسئلة الاستماع إجابة سليمة.		
يبدي رأيه فيما ورد في النّصّ المسموع.		
يتمثَّل القيمة/ القيم المتضمّنة في النص.		
يكتسب عادات الاستماع الجيد: الجلوس الصحيح واحترام المتكلم والنظر إليه.		

أو الملاحظة باستخدام نموذج السجل القصصي على النحو الآتي:

المهارة: أستمع **الإستراتيجية:** الملاحظة **الأداة:** السّجل القصصيّ

المشكلة:

عدم تمكُّن الطالب/ الطالبة (..........................) من تذكُّر أبرز الأحداث في النص المسموع.

الملاحظة:

لاحظتُ أنّ الطالب/ الطالبة (..........................) ليس لديه القدرة على تذكُّر أبرز الأحداث في النص المسموع، وقد يعود ذلك إلى عدّة أسباب منها: وجود بعض المشتّتات، مثل: ترك النوافذ مفتوحة، والعبث بالأقلام والكتاب. فبعد تعرُّف هذه المشكلة سأتّخذ الإجراءات الآتية للتعامل معها ومعالجتها.

الإجراءات:

سَحْب المشتّتات التي سبّبت عدم قدرته على تذكّر الأحداث، مثل: إغلاق النوافذ، وسحب الأقلام، ووضع الكتاب في الحقيبة.

النتيجة:

بعد مرور شهر لاحظتُ تحسُّنًا لدى الطالب/ الطالبة بتذكُّر أبرز الأحداث من النص المسموع، ولكن ليس بالنسبة المطلوبة؛ لذلك سأتّخذ إجراءات أخرى لمحاولة التغلب على هذه المشكلة بشكل أكثر فاعليّة.

الإجراءات:

جلوس الطالب/ الطالبة في المقاعد الأمامية، وتكرار النص أكثر من مرة للتغلب على المشكلة بشكل أكثر فاعلية مما سبق.

النتيجة:

بعد مرور شهرين لاحظتُ تحسُّنًا ملموسًا على تذكُّر الطالب أبرز أحداث النص المسموع.

الملاحظة:

في نهاية الفصل الأول أصبح لديه القدرة العالية على تذكُّر أحداث النص المسموع، ومشاركة الطلبة في الإجابات، والثقة العالية، وعدم التردد بالإجابة ، وذلك باتخاذ إجراءات أخرى.

الإجراءات:

تشجيع الطالب المستمر، وتعزيز ثقته بنفسه، وعرض صور مرافقة للنص.

أو الملاحظة باستخدام نموذج سلم التقدير اللفظي الوصفي على النحو الآتي:

أستمعُ (درس النظافة) **الإستراتيجية:** التقويم المعتمد على الأداء **الأداة:** سلم التقدير اللفظيّ الوصفيّ

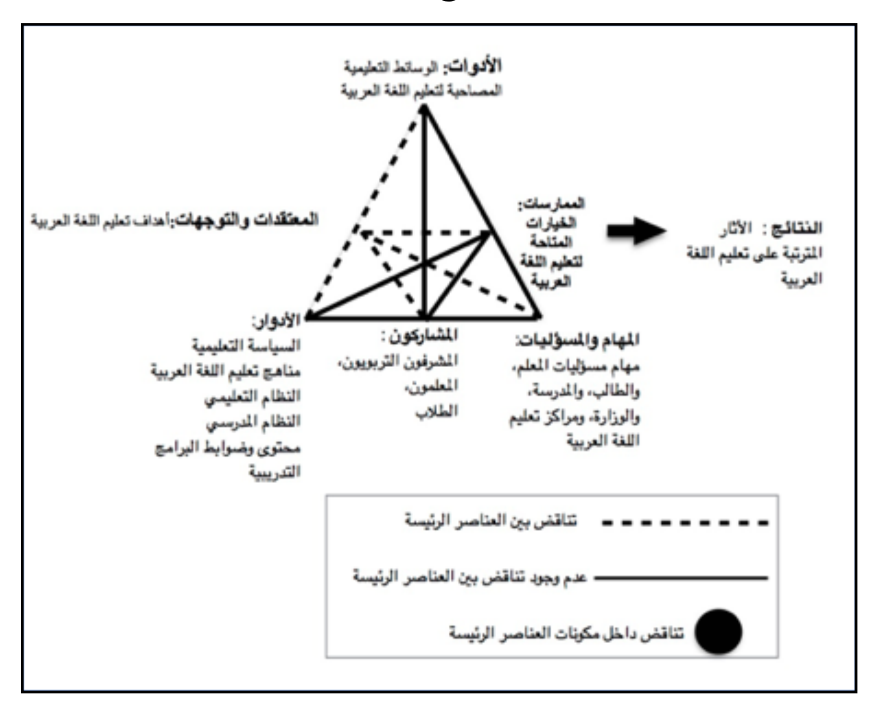
المعيار	ممتاز	جيّد جدًا	جيّد	بحاجة إلى تحسين
ذكْر أبرز أحداث النص المسموع	ذكر أبرز أحداث النص المسموع بدقة	ذكر بعض الأحداث من النص المسموع	ذكر بعض الأحداث من النص المسموع	يجد صعوبة في تذكُّر أحداث النص
الربط بين الكلمة المسموعة وحروفها (ا، و، ي)	يربط بين الكلمة المسموعة وحروفها ٧ من ٧	يربط بين الكلمة المسموعة وحروفها ٥ من ٧	يربط بين الكلمة المسموعة وحروفها ٣ من ٧	يربط بين الكلمة المسموعة وحروفها ١ من ٧
اكتساب عادات الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	اكتساب جميع عادات الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، واحترام المتكلم والنظر إليه).	اكتساب أغلب عادات الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه).	اكتساب بعض عادات الاستماع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء، احترام المتكلم والنظر إليه)	اكتساب قليل من عادات الاستمّاع الجيد (الجلوس الصحيح، الإصغاء،احترام المتكلم والنظر إليه)

إعداد المعلم وتطويره

يلاحظ أنَّ وزارة التعليم العالي الأردنية تركِّز في مجال إعداد المعلم على ما يعرف بمعلم الصف إلى جانب معلم تخصص تربية الطفل دون التركيز على إعداد معلم متخصص في علوم اللغة العربية، وبالتالي فإن الأمر منوط بمركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتدريب المعلمين على تدريس المناهج الدراسية، وبما يحقق الأهداف العامة والنتاجات التعليمية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لتعليم اللغة العربية، فكما ورد في وثيقة الدليل التدريبي (٢٠١٧) تركز البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل معلمي اللغة العربية على المبادئ الأساسية في تدريس اللغة العربية، ونتاجات التعلم لمبحث اللغة العربية للمستويات الدراسية كافة، وتدريس مهارات اللغة العربية في مراحل التعليم كافة، والقياس والتقويم والتقييم، وبناء أدوات التقويم.

ومن خلال نموذج تحليل النشاط اللغوي يمكن عرض نتائج تحليل تجربة تعليم اللغة العربية في الأردن على النحو الآتي:

نموذج (١٠)



تميزت التجربة الأردنية بتحديد أهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الأردن إلى جانب وجود أهداف محددة لكل صف دراسي ، واتّسمت كتب اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية بتحقيق التكامل الرأسي والأفقي معًا، بما يحقّق التكامل الرأسي مع مناهج اللغة العربية في المرحلة، وبما يحقّق التكامل الأفقي مع مناهج المرحلة الدراسية الأخرى (التربية الإسلامية، والعلوم). إلا أن الملاحظ على الأهداف العامة وجود بعض الأهداف التي قد تتعارض كما في النموذج مع مهام ومسؤوليات معلم اللغة العربية وبرامج إعداده وتدريبه، حيث تقتضي بعض الأهداف وجود متخصص ملم بعلم اللُّغة التطبيقي وعلم اللغة المقارن. وقد تتعارض الأهداف أيضًا أو يصعب تحقيقها نتيجة التفاوت في كفايات المعلمين اللازمة لتطبيق المنهج لاسيّما وأنّ اختيار المحتوى يظل منوطًا بدور المعلم حيث تمثّل الأهداف أطرًا عامةً يمكن أن يسترشد بها المعلم في اختيار المحتوى. وقد يصعب أيضًا تحقيق الأهداف نتيجة محدودة الإمكانات والوسائل المساندة والداعمة لعملية التعلم، والذي ينعكس

على التعليم بشكل عام وعلى تعليم اللغة العربية بشكل خاص، إذ يقلّل من فرصة تفاعل الطلاب مع نشاطات التعلم ومتطلبات تنفيذ استراتيجيات التعلم. وفي جانب العلاقة بين الأهداف والمحتوى والأدوات التعليمية واستراتيجيات التدريس قد يصعب أيضًا تحقيق الأهداف نتيجة القصور في فهم الاتجاهات الحديثة في مجال توظيف تقنيات التعليم، إذ أن المستوى المقترح في وثائق تعليم اللغة العربية لا يتجاوز مفهوم المواد التعليمية التي يمكن توظيفها في حفظ وتخزين وعرض المحتوى التعليمي. وقد يصعب أيضًا تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية نتيجة عدم توافق برامج إعداد المعلم مع تلك الأهداف، حيث إن برامج إعداد المعلم تركز فقط على ما يعرف بمعلم الصف ومعلم تخصص تربية الطفل وبالتالي قد يحول ذلك دون التركيز على إعداد معلم متخصص في علوم اللغة العربية، وبالتالي فإن الأمر منوط بمركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في تهيئة وتدريب المعلمين على تدريس المناهج الدراسية.

المراجع

١. براون، دوغلاس: مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤.

٢. بشر، كمال (٢٠٠٠م): علم الأصوات، القاهرة، دار غريب.

٣. حسن، أحلام البار، ومحمود، الفرحاتي السيد (٢٠٠٧م): المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة)، مصر، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٤. حسين، مروة أحمد عبد الحميد (٢٠١٤م): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، والتعلم حتى التمكن في تنمية الأداء النحوي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٥. الحراصي، سليمان حمود (٢٠٠١م): تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء المهارات التدريسية واللغوية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

٦. حمادنة، أديب (٢٠٠٤م): مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق، الأردن، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية.

٧. حمودة، نجلاء يوسف (٢٠٠٦م): برنامج لتنمية بعض كفاءات تدريس مادة النحو لدى الطلاب المعلمين لشعبة اللغة العربية باستخدام التدريس المصغر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مصر، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

٨. حمدان، علي عبدالله سلامة (٢٠١٩م) أثر استخدام المدخل الدرامي لتدريس القواعد النحوية في اكتساب بعض المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة المنيا، كلية التربية.

٩. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦م): المعلم كفاياته إعداده تدريبه، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠. عبد الدائم، فاطمة النبوي (٢٠٠٦م): تقويم تدريس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١١. العجمي، محمد صالح (٢٠٠١م): تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

١٢. عمار، سام (٢٠٠٢م): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة.

١٣. عمر، عبدالمجيد الطيب (٢٠١٧م): منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، الطبعة الثالثة.

١٤. دستور جمهورية مصر (٢٠١٤م)، الهيئة العامة للاستعلامات متاح على http://www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf

١٥. السباعى، ثابت حسانين أبوالسعود (٢٠١٩م): استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١٦. مجلس التعليم (٢٠١٧م) : فلسفة التعليم في سلطنة عمان، متاح على https://www.mohe.gov.om/userupload/PDFs/فلسفة%20التعليم%20في%20سلطنة%20عمان-عربي.pdf

١٧. المجلس الأعلى للثقافة: توصيات ومؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥ .

١٨. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠، المغرب.

١٩. مجمع اللغة العربية (٢٠١٥م): اللغة العربية وعالم المعرفة، القرارات والتوصيات للمؤتمر الحادي والثمانين، القاهرة.

٢٠. مرعي، توفيق أحمد (٢٠٠٣م): شرح الكفايات التعليمية، الأردن، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٢١. المسدي، عبدالسلام (٢٠١١م): العرب والانتحار اللغوي، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.

٢٢. مينا، فايز مراد (٢٠٠٥م): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر السابع عشر المنعقد في الفترة ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

٢٣. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦م): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المؤتمر التاسع عشر المنعقد في الفترة ٢٥-٢٦ يوليو، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

٢٤. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٥م): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر السابع عشر المنعقد في الفترة ٢٦-٢٧ يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

٢٥. هناء محمد (٢٠١٨م) : تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج تيباك لتنمية كفاءات ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، جامعية المينا، كلية التربية.

٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨-٢٠٢٢، الأردن، عمان.

٢٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الأول، الأردن، عمان.

٢٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثاني، الأردن، عمان.

٢٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية الصف الثالث، الأردن، عمان.

٣٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م): وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة اللغة العربية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية ، إدارة المناهج والكتب المدرسية، الأردن، عمان.

٣١. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) : كتاب الصف الثاني الابتدائي " اللغة العربية لغتي الجميلة - دليل المعلم)، مصر، الشمس للنشر.

٣٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨م): وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للصفوف ١-٤، سلطنة عمان.

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ م): وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ٥-١٠ ، سلطنة عمان.

٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ م): وثيقة تقويم تعلم مادة اللغة العربية للصفوف ١١-١٢، سلطنة عمان.

٣٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م): الإطار العام لمعايير المناهج ٢٠١٧ اللغة العربية، الإمارات، متاح على https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Pages/Curriculum-Docs.aspx

٣٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م): اختبار الإمارات القياسي، متاح على http://emsat.moe.gov.ae/emsat/emsat_register_ar.aspx

٣٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١١م): الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٨. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣م): وثيقة اللغة العربية، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٣٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م): الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٤٠. وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٢م): الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي، المغرب.

1- Daniels, Harry. (2001). Vygotsky and pedagogy (Vol. 1). New York; London: Routledge/Falmer

2- P. Benson, A. Chik, X. Gao, J. Huang , & W. Wang, (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997-2006. The Modern Language Journal.93 (1),79-90. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00829.x

3- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

4- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (Vol. 3). Los Angeles, CA: Sage.

5- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded

6- Hamilton, L., Stecher, B., & Yuan, K. (2008). Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions (No. RP-1384). RAND EDUCATION SANTA MONICA CA.

7- Beauchamp, Gary. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: towards an effective transition framework. Technology, Pedagogy and Education, 13(3), 327-348. doi: 10.1080/14759390400200186

8- Becta. (2004). What the research says about ICT and continuing professional development (CPD) for teachers. Coventry. BECTA.

9- Ertmer, Peggy A, Gopalakrishnan, Sangeetha, & Ross, Eva. (2000). Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice: ERIC Clearinghouse.

10- Ertmer, Peggy A., Ottenbreit-Leftwich, Anne T., Sadik, Olgun, Sendurur, Emine, & Sendurur, Polat. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers & Education, 59(2), 423-435. doi: 10.1016/j.compedu.2012.02.001

11- Jones, Christopher, Shao, Binhui, & Keynes, Milton. (2011). The Net Generation and Digital Natives. A Literature Review Commissioned by the Higher Education Academy. Open University Review in United Kingdom, 1, 56.

12- Kirschner, Paul, & Davis, Niki. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. Technology, Pedagogy and Education, 12(1), 125-147. doi: 10.1080/14759390300200149

13- Kitchen, Julian, Parker, Darlene Ciuffetelli, Pushor, Debbie, & Emerald (Firm). (2011). Narrative inquiries into curriculum-making in teacher education [electronic resource]. Bingley, U.K.: Emerald.

14- Mama, Maria, & Hennessy, Sara. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. Computers & Education, 68, 380. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.022

15- Palfrey, John Gorham, & Gasser, Urs. (2011). Born digital: Understanding the first generation of digital natives: ReadHowYouWant.com.

16- Tondeur, Jo, Hermans, Ruben, Van Braak, Johan, & Valcke, Martin. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. Computers in Human Behavior, 24(6), 2541-2553. doi: 10.1016/j.chb.2008.02.020

17- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. Education and Information Technologies, 11(4), 385-400. doi: 10.1007/s10639-006-9017-1

الفصل السابع

نحو رؤية موحّدة لتعليم اللغة العربية بالوطن العربي في ضوء الخبرات والتجارب

إعداد

د. فواز بن صالح بن جباره السلمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية –جامعة أم القرى

مقدّمة:

الحديث عن تعليم اللغة العربية بالوطن العربي مؤلمٌ في جملته، تتجاوزُ تداعياتُه أسوارَ المدارس وبناياتها إلى أسوارٍ أخرى، هي أسوار الهويَّة والثقافة والشّخصيّة العربيّة الإسلاميّة الأصيلة، التي تتعرّض -اليوم- لأخطر حالاتِ الاختراق على مدى تاريخها المشرق، ولعلَّ الوضعَ اللغويَّ القائم للعربية في عموم البيئات العربية يعطي مؤشراتٍ ودلائلَ لوضعِها التعليمي؛ فتعليمُ العربية في المدارس لا يمكن أن يُنظَر إليه بمعزلٍ عن مكانة اللغة في المجتمع، وقيمتها في نفوس أبنائها، فاللغة -في أساسها-ظاهرةٌ اجتماعيّةٌ تتأثّر بالمجتمع وتؤثّر فيه.

وبقدرِ ما تمثّله صياغة رؤيةٍ موحدّةٍ لتعليم اللغة العربية في الوطن العربي من حُلم طموحٍ، ومشروعٍ حضاريٍ لكلّ عربيٍّ غيورٍ على لغته، فإنها -في ذات الوقت- تمثّل تحدّيًا صعْبًا، خصوصًا في ظلّ حالةٍ استثنائيةٍ غير طبيعية تهيمن على العربية في عصورها المتأخّرة.

من هنا؛ فإنَّ أيَّة رؤية تستهدفُ تطوير تعليم العربية لا بُدَّ وأنْ تكونَ منبثقةً من طبيعة الظروف الراهنة، آخِذةً بعين الاعتبار طبيعة اللغة، وإرثها التاريخي، بوصفها لغةً خالدةً قادت الفكر الإنساني -بكل كفاءةٍ واقتدارٍ-على مدى قرونٍ خلتْ، مع ضرورة ارتباط تلك الرؤية بطبيعة الأدوار المأمولة من العربية في صياغة مستقبلٍ أكثر إشراقًا وازدهارًا.

واستجابةً لما سبق، يروم الفصل الحالي اقتراحَ رؤيةٍ لتعليم اللغة العربية في ضوء الخبرات والتَّجارب، في مسعًى علميٍ لتحقيق ما نصّت عليه المادّة الرابعة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية الصادر عن المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم عام (٢٠١٦م) التي تستهدفُ «بلوغ مستوياتٍ تعليميّةٍ متماثلةٍ عن طريق تنسيق أنظمة التّعليم فيها، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدّراسة والكتب المدرسية». ونأمل أن تمثّل هذه الرؤية قاعدةً مشترَكةً يُستأنَس بها عند تطوير برامج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، من حيث الرؤى والموجّهات الفلسفيّة العامّة التي يمكن في ضوئها توليد حزمةٍ من الآليّات والأساليب المتنوّعة، التي يمكن لكل دولةٍ الأخذُ بها ارتهانًا لإمكاناتها وطبيعة ظروفها.

أولًا: الاعتبارات الرئيسة التي ينبغي مراعاتها عند تطوير مناهج اللغة العربية بالوطن العربي:

ثمّة اعتبارات رئيسة يكاد يتّفق المشتغلون بمناهج اللغة العربية على ضرورة مراعاتها عند بناء أو تطوير مناهج اللغة العربية، ويمكن استعراض أبرز ما أشار إليه كل من طعيمة (٢٠٠٤م) ومدكور (٢٠٠٦م) إبراهيم (٢٠٠٧م) وشحاتة (٢٠٠٨م) والسعافين (٢٠٠٨م) ومحمد(٢٠١٠م) فيما يأتي:

١) ينبغي أنْ تُبْنَى مناهجُ اللغة العربيّة في ضوء نظريّة واضحة ومحدّدة تستوعب مختلف التّطورات في المعرفة اللغوية والتّربويّة على حدٍّ سواء، بصورةٍ تساعد على تجسيد هذه النّظرية في نموذج إجرائيٍّ يربط الممارسات بالفكر، بما يساعد على نجاح عمليّات التّخطيط للمنهج اللغوي، التي تعدّ ركيزةً أساسيةً تؤثّر في عمليّات التّنفيذ والتّقويم.

٢) التأكيد على محورية (الخبرة اللغوية المتكاملة) في مختلف مواقف التّعليم والتّعلم التي يتمُّ تخطيطها وتنظيمها بصورةٍ تقود إلى تحقيق المخرجات المرجوّة، وهذا يقتضي تبنّي مداخل لغويَّة تَفِي بفكرة التّكامل وتعضدها، وينبغي أنْ تهيِّئ فكرة التّكامل لتفاعلٍ شاملٍ بين مكوّنات المنهج اللغويّ لتحقيق أوجه تعلّم متعدّدة، لأنّ الاقتصار على المحتويات اللغويّة التي تقعُ بين دفّتي الكتب الدراسيّة لا يتماشى مع فكرة الخبرة المتكاملة، بل ينبغي النّظر إليها بوصفها وسيلةً من وسائل تنظيم الخبرة وإدارتها وتحقيق أهدافها، ويُعدُّ البناء اللغوي للخبرة وامتدادها أحد الاعتبارات الرئيسة من حيث: أبعاده، وتنظيمه، وعلاقاته الوظيفيّة المؤثّرة في مختلف الإجراءات والعمليّات التي يتضمّنها العمل في ميدان بناء المناهج اللغوية.

٣) أنّ تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيمٌ مُصطنَعٌ أمْلته ظروفٌ محددةٌ، وواقع الأمر أنّ اللغة كلٌّ متكامل، والنّمو فيها يأخذ بُعْدًا تراكميًا شاملًا، فاللغة كيان ذو طبيعة كلية ، وهذا الكيان يشكّل نشاط أفراد المجتمع الواحد ، ويعبر عمّا يأتون به من أفعال، ويحسون به من مدركاتٍ، ويمارسون من تقاليد، ويؤمنون به من معتقداتٍ، فالعلاقة بين أبعاد اللغة ليست علاقة خطية ، وإنما هي علاقة دائرية

تفاعلية متواصلة، ومن المهمّ أنْ يراعي القائمون على تدريس اللغة العربيّة هذا المنطلَق الرئيس عند تعليم اللغة، إذ يجب أن تُعلّم قواعد اللغة في سياق تعليم وظائفها واستعمالها.

٤) أن العربية لغة، شأنها في ذلك شأن كل اللغات، تُكتَسَبُ بالمحاكاة والممارسة (استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً)، وأن التركيز في تعليمها يجب أن يكون منصبًّا على الممارسة اللغوية، لا على الحديث عن اللغة نفسها بقواعدها وقوانينها وضوابطها، فاستعمال اللغة سابقٌ على تقعيدها، ولم تنشأ الحاجة للتقعيد إلّا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، فالقواعد ليست غايةً، وإنما وسيلة لتعميق مستوى الفهم والإفهام، فتحويل اللغة إلى قواعد بأمثلةٍ مصطنعةٍ والتّكريس لهذا المنحى الضّيق، أمر له تداعياته السلبيّة القاصرة عن كنهِ الدراسة اللغوية، ويقلّل من قيمتها، ولا يتيح للمتعلّم توظيفًا فاعلًا لها، ويجعل منها مجرّد فرعٍ معرفيّ قاصرٍ عن الوفاء بمتطلّبات البناء اللغويّ الشامل.

٥) أن اللغة هي أداة التفكير، فلا يمكن تصوّر لغة من غير فكرٍ، أو فكرٍ من غير لغة، إذ هما وجهان لعملة واحدة، وعليه فينبغي أن تكون تنمية تفكير المتعلم أمرًا ملازمًا لما يحدث له من نموّ لغويّ، وقد وجّهت هذه العلاقة التلازمية اهتمام كثيرٍ من المعنيين بتعليم اللغة العربية إلى التأكيد على أنّ أيّ تنميةٍ لغوية هي -في جوهرها- تنمية فكرية، وأنّ أيّ برنامج للتنمية اللغوية لا يضع في أولويّاته مستوى التفكير لدى المستهدفين فيه برنامج قليل الجدوى.

٦) من الاعتبارات التي ينبغي استحضارها عند تعليم اللغة العربية: أنَّ تعليم مهارةٍ لغويّةٍ يتطلَّب فهمًا ومعرفةً بطبيعة هذه المهارة من حيث: ماهيّتها وبنيتها وخصائصها (الجانب اللغوي)، كما يتطلّب معرفةً بعمليَّة التَّعليم والتّعلّم، وأسس الاكتساب اللغوي ومراحله، وعلاقة ذلك بالنّمو الإنساني (الجانب التربوي والنفسي)، كما يتطلّب فهمًا للوسط الاجتماعي الذي تحدث في إطاره عمليّة التّواصل اللغوي، والكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع (الجانب الاجتماعي)، وأنّ الأدوار المنشودة من معلم اللغة لا تتمثّل في الوصف العلمي للظاهرة اللغويّة ولكن في اتّباع أفضل الطّرق والأساليب لتدريسها، وإذا كان المعلم بحاجة للإفادة من علم اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التي يُدرّسها، فإنّه

بحاجة إلى علم النفس لكي يرتقي بطريقته في تدريس اللغة بما يتواءم مع الخصائص النفسيّة للمتعلمين، وبحاجة إلى مراعاة الأبعاد الاجتماعية المصاحبة لتعليم اللغة، والإخلال بأيٍّ من هذه الجوانب يُؤدّي إلى تعليم لغويٍّ مشوّهٍ، ويقلّل من إسهاماته، ويمكن تجسيد جوانب هذه العلاقة في الشكل رقم(١)



ثانيًا: الأبعاد العامّة للرؤية المقترحة:

تنطلق الرؤية المقترحة من أبعاد متعددة، يرتبط بعضها بالسّياسات والخطط العامّة التي تُشكِّل سياجًا يساعدُ على توفير أفضل الظروف لتعليم اللغة العربية، ويرتبط البعض الآخر بمناهج اللغة العربية ذاتها من حيث بعض عناصرها ومكوّناتها، وفيما يأتي توضيحٌ لما سبق إجماله:

البعد الأول: السِّياسات والتخطيط اللغوي:

كثيرًا ما نسمعُ عن مصطلح سياسةٍ عسكريّةٍ أو سياسيةٍ أو اقتصاديّةٍ أو نحوها، لكنْ في المقابل قلّما نسمعُ عن مصطلح سياسةٍ لغويةٍ، على الرّغم من أهميَّة السّياسة اللغويّة واستحكام تأثيراتها الممتدة على مختلف الميادين والمجالاتِ، وتُعنَى السّياسة اللغويّة بوضع خطّةٍ للوصول إلى مستوًى لغوي معيّن، يشترك في صياغتها نخبةٌ من المتخصّصين في مختلف المجالات المرتبطة بالشأن اللغوي (البريدي،٢٠١٩م).

وأحسبُ أنَّ تمكين اللغة العربية -في وقتنا الحاضر- مرهونٌ بقضايا التّخطيط المنضبط والسّياسة اللغوية الواعية التي يُؤمّل منها أنْ تؤسّس لتفاعلٍ خلاقٍ وتكامل في الأدوار بين مختلف مؤسّسات المجتمع، وبدون عمليات التّخطيط تلك، تتبعثر الجهود

بشكلٍ يصعبُ معه تحقيق تنمية لغوية منشودة. وكان لغياب هذا البعد انعكاساتٌ سلبيةٌ على مناهج تعليم اللغة العربية، وفق ما أشارت إليه عدد من الدراسات والأبحاث السابقة مثل (السيد، ٢٠١٠م ؛ بوزياني،١٤٣٣ه؛ العنزي والعتيبي،٢٠١٤م) فمن البديهي -في ظل ضعف مستوى السياسات والخطط اللغوية- أن تتبعثرَ الجهود، وتظلّ رهن اجتهاداتٍ شخصيةٍ، إنْ أصابت حينًا، أخطأتْ في أحايين كثيرة، وهذا الواقع يتطلَّب تظافر الجهود لصياغةِ رؤية علميةٍ منضبطةٍ، تعالجُ مختلف التعقيدات ذات الصّلة بتعليم اللغة العربية، بحيث توجِّه عمليات تعليمها وتعلّمها، وتوفّر -من جهةٍ أخرى- مناخًا ملائمًا يساعد على نجاح تعليمها؛ من خلال سنِّ سياساتٍ عصريةٍ، تستشرف مستقبل العربية، وتراعي طبيعتها بوصفها لغةً خالدةً، ورمزًا للهويّة العربيّة والشخصيّة الأصيلة، وأداةً رئيسةً لأي مشروعٍ تنموي في مختلف المجالات (العنزي والعتيبي،٢٠١٤م). من خلال وضع حدٍّ للسياسات المزدوجة القائمة على سياسة صريحةٍ رسميةٍ منصوصٍ عليها في الدساتير والأنظمة والقوانين التَّشريعية، وسياسةٍ ممارَسةٍ في الواقع قائمةٍ على الاستعمال الفعلي للغات الأجنبية أو اللهجات المحلّيّة في مختلف المجالات (ستيتية،٢٠١٨م). وهذا كلّه يُوجِب تطابقًا وتماثلًا بين ما هو معلَنٌ وما هو ممارَس على أرض الواقع، من خلال سَنِّ سياساتٍ لغويّةٍ تتّسمُ بقدْرٍ من المناسَبة والملاءَمة.

فثمّة حاجةٌ ملحةٌ لوضع سياسةٍ لغويةٍ واضحةٍ تدعم تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ويمكن للمنظّمات والهيئات والمراكز العربية أنْ تضطلعَ بدورٍ مشتركٍ ومعتبَرٍ في هذا الصّدد. والمتتبّع -تاريخيًا- للأدوار التي قامت بها بعض المنظمات أو الهيئات أو المراكز ذات الصّلة يلحظ أنّها قد شَرَعت في تبنّي سياساتٍ لغويةٍ مشتركةٍ لم يُكتَب لها التّوسّع والاستمرار، فاضطلعَ مكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجي - منذ تأسيسه - بأدوار مهمة في رسم سياسةٍ لغويةٍ ذات صلة بتطوير تعليم اللغة العربية ومناهجها الدراسية بالدول الأعضاء؛ حيث أصدر المجلس التنفيذيّ في دورته الاستثنائية المنعقدة في شهر مارس من العام (١٩٨٤م) قراراتٍ تنفيذيةً تستندُ على رؤيةٍ سياسيةٍ، ومن ذلك: موافقته على موضوعات القَدْرِ المشترك بين دول الخليج العربية في اللغة العربية وفق الصورة المقدّمة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ووضع المركز -آنذاك- عشرين موضوعًا للقدر المشترك في اللغة العربية، موزعةً على

صفوف التعليم العام، وعقَد ورشة عملٍ لخبراء المادة، للنظر في هذه الموضوعات بغية اقتراح النماذج والإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتدريسها، التي يمكن لمعلم اللغة العربية أنْ يستعينَ بها في إعداد دروسه وأدائها. تلَتْ ذلك خطوةٌ تطويريةٌ متقدّمةٌ تمثّلت في مشروع الإعداد والتّحضير لتوحيد منهج اللغة العربية؛ حيث بدأ المكتب في تطوير تدريس اللغة العربية بتنفيذ البرامج المعتمدة من المؤتمر العام والمجلس التنفيذي في عددٍ من دوراته المتعاقبة، خصوصًا الدّورة الرابعة والعشرين بالرياض، والدورة الخامسة والعشرين بالمنامة. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،٢٠٠٥م).

وإذا ما انتقلنا من المشرق إلى المغرب العربي، نلمس وعيًا متناميًا بالشأن اللغوي، حيثُ أُنشِئَتْ الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية عام ٢٠١٦م، التي تُعنَى بوضع السياسات اللغوية ومتابعة تنفيذها في دول المغرب والجزائر وموريتانيا وتونس وليبيا. وحدّدت الرابطة في بيانها التأسيسي الهدف الرئيس من إنشائها المتمثّل في وضع أسس مشتركة وبرامج مندمجة لتأسيس روابط متينة وسليمة للشعوب المغاربية في اتّجاه إحلال اللغة العربية محلّها الطبعي، من خلال تبنّي سياساتٍ لغويّةٍ متجانسةٍ. (الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية، ٢٠١٧م).

ويمكن القول -إجمالًا- أنّ تلك المحاولات الطموحة وما شابهها تُعَدُّ لبناتٍ أساسيةً في سبيل دعم العمل التربوي المشترك، لكنها افتقرت -بشكل عامٍ- إلى إرادةٍ سياسيةٍ جادّةٍ توجّهها وتدعمها في سائر مراحلها.

ومن المهم -في هذا الصّدد- التّنويه بأنّ ثمَّةَ وعيًا طارئًا قد طرأ على مستوى مسيرة العمل السّياسي العربيّ المشترَك، حيث بُسِطَتْ المسألةُ اللغوية بمختلف إشكاليّاتها على طاولة الزعماء العرب في القمة العربية، وبدأتْ إرهاصاتُ الاهتمام بها في قمّة الرياض عام (٢٠٠٧م) وتُوِّجَتْ عام (٢٠٠٩م) بالموافقة على وثيقة مشروع النّهوض باللغة العربية للتّوجّه نحو مجتمع المعرفة، التي تُشَكّل -في مجمل ملامحها- خطوةً أولى لوضْع اللَبِنات الرئيسة لبناء سياسةٍ لغويةٍ عربية. (المسدي،١٤٣٦هـ).

وبالرغم من الجهود المبذولة، إلاّ أن المشهد اللغوي -في عمومه- تغيب عنه المرجعيّات القانونيّة التي يستند إليها صنَّاع القرار وواضعو السّياسات اللغويّة والمشرِّعون في جميع المؤسسات الوطنية الحكومية والأهلية، وهذا ما دعا المجلس

الدولي للغة العربية –وهو منظّمة دولية أهلية مستقلّة–إلى إصدار قانون شاملٍ تحت اسم قانون اللغة العربية في الدّول العربية ليُسترشَد ويُستأنَس به من لدن صانعي السّياسات اللغوية، من أجل تشجيع الدُّول العربيّة بمختلف مؤسّساتها لتبنِّي قوانين وضوابط وسياسات تنظّم وضْعَ اللغة، وتؤسّس لتخطيطٍ لغويٍّ سليم، من شأنه تهيئة الأجواء لتعليمٍ لغويٍّ فاعلٍ. (المجلس الدولي للغة العربية،٢٠١٣م). وفي ذات السياق أوصت دراسةٌ العنزي والعتيبي (٢٠١٤م) برصد الخبرات والكفاءات التربوية في مجال التخطيط التربوي، للاستفادة منها في التخطيط اللغوي وتطوير مناهج اللغة العربية بما يتلاءم مع المستهدفات المراد تحقيقها.

والتّكتّلات المشار إليها فيما سبق –على الرغم من أهميتها–تتطلّب سياسةً لغويةً تقوم على تنسيق الجهود والخبرات بين مختلف المنظمات والمراكز التربوية في مختلف البلدان العربية تحت إشراف جامعة الدول العربية؛ إذ هي المظلة التي تجمع بين جميع الدّول العربية من الخليج إلى المحيط، ويمكن بلورة تلك الجهود وتجسيدها من خلال العمل على تحقيق المقترحات الآتية:

- إنشاء مركز متخصص يتبع لجامعة الدول العربية يُعنَى باقتراح السياسات اللغوية ومتابعة تنفيذها.
- تقترح الرؤية الحالية أنْ يضمَّ المركز في عضويته ممثلين من كافّة الدول الأعضاء، ومراكز تنفيذية في كافّة الدّول، على أنْ تكون له اجتماعاتٌ دوريةٌ منتظمةٌ لمتابعة مختلف المستجدات في الشأن اللغويّ. ويُؤمَّل أنْ تسهم مخرجات هذه الاجتماعات في التّوصل لمقترحات تسهم في إيجاد قدر مقبول وموحّد من السّياسات المشتركة، وتركيز الجهود نحو تحقيقها، والإفادة من الخبرات المتراكمة لدى بعض المراكز التربوية المتخصّصة.

وفي هذا الصّدد، تقعُ على عاتق وزارات التعليم في الدّول العربية مسؤوليةٌ كبيرة في سنِّ تشريعاتٍ لغويةٍ أكثر خصوصيّة مستقاة من السياسات اللغوية العامة، بحيث تعمل على تهيئة الجو العامّ لنجاح تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العامّ، وهذا يتطلَّبُ سياسةً لغويةً صريحةً تقوم على:

- دعم استخدام اللغة العربية من خلال إصدار تعاميمَ تنصّ على ضرورة استخدام اللغة الفصحى لجميع منسوبيها.
- تنظيم المسابقات والدورات التدريبية ذات الصلة بالشّأن اللغوي.
- توسيع رقعة جهودها لمكافحة الأمية.
- التّوسع في عقْد شراكات بينيّة مع عددٍ من الوسائل الإعلامية لإعداد وتقديم مواد وبرامج لغوية تستهدف الارتقاء بمستوى اللغة العربية لدى مختلف فئات المجتمع.

وإذا ما انتقلنا إلى بُعْدٍ آخر من أبعاد السياسة اللغوية، فيما يتعلق بلغة وسائل الإعلام -على اختلاف أشكالها- نجد أنّ له تأثيراتٍ عميقةً على مسيرة تعليم اللغة العربية، حيث تشكّل وسائل الإعلام عنصرًا مؤثّرًا في نجاح التعليم اللغويّ من عدمه، لذا فمن المهمّ وجود سياسةٍ لغويةٍ إعلاميةٍ تسيرُ جنْبًا إلى جنبٍ مع مناهج تعليم اللغة العربية بمراحل التّعليم العامّ، بحيث تعضدها، وتعزّزها، وتوفّر الأرضية الخصبة لممارستها وتطبيقها. (الخزعلي،٢٠١٧م). وخطورة وسائل الإعلام -اليوم- تتمثّل في سعة انتشارها وتأثيراتها العميقة، وتعدّد وسائطها، فاللغة الإعلاميّة -إنْ صَحّت هذه التسمية- تُعَدُّ موجِّهًا رئيسًا لمختلف أنماط التفاعل اللغوي في المجتمع على اختلاف مستوياته، ولها قدرة فائقة على إحداث تأثيراتٍ عميقةٍ على نحْوٍ يُشَكّل وجدان المتعلمين وثقافتهم، ومستوى لغتهم المنطوقة والمكتوبة، وهذه التأثيرات إنْ لم تكنْ مدروسةً ومنسجمةً مع المستهدفات العامّة للمناهج اللغوية، فإنها ستمثّل عبئًا ثقيلًا عليها، وستعملُ بصورةٍ عكسيةٍ تقوض من قيمة الجهود التربويّة الرامية لتحقيق التنمية اللغوية، فالمشهد اللغوي معقّد جدًا، والمؤثّرات التي تؤثّر فيه كثيرة، ولا يمكن أنْ نتصوّر نجاح تعليم اللغة في المدارس بمعزل عن مستوى اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام، وهي -بلا شك- إنْ لم تَبْنِ قيمةً حقيقيّةً في دعم تعليم اللغة، فمن المؤكد أنها ستهدم وستُعمّق من حجم المشكلة، وهذا كلّه يتطلّب سياسةً لغويةً تقوم على:

- إعداد لوائح بالعقوبات وتوضيح آلية تطبيقها على أيّة وسيلة إعلامية مخالفة، تستخدم غير العربية الفصحى في إعلاناتها، أو صفحاتها، أو برامجها، وتجدر

الإشارة -على سبيل المثال-بما اتّخذته وزارة التجارة في المملكة العربية السعودية من خطواتٍ في هذا الصّدد، عندما أصدرت تعميمًا لكافة المنشآت والأسواق والمحلات التجارية بضرورة استخدام اللغة العربية في جميع الفواتير وبطاقات الأسعار والإعلانات والعروض...إلخ

- التّوسُّع في إنشاء قنواتٍ تربويةٍ هادفةٍ تنطلق برامجها من اللغة العربية الفصحى، وتتقاطع مع فعاليات المنهج المدرسي اللغوي في مراحل التعليم العامّ؛ من خلال بثِّ جملةٍ من البرامج التي تستهدف الارتقاء بلغة المتعلم وفكره وثقافته، ويمكن أنْ يتمَّ تنظيمُها في سلسلة قنواتٍ تعليميّةٍ لتخدم شريحةً واسعةً من الطلاب على امتداد الصفوف الدراسية في مختلف مراحل التّعليم العامّ.

ومن المناسب -في سياق الحديث عن رسم السياسات والخطط اللغوية- الإشارة إلى مشروع النّهوض باللغة العربية الذي تبنّته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والذي استهدف وضْع سياسةٍ لغويةٍ على المستوى العربي، وسياسات وطنيةٍ متناغمة معها وخطط مقترحةٍ لتنفيذها، ووضع برامج قوميّة ووطنيّة لمعالجة قضايا اللغة العربية ذات الأولويّة للتّوجّه نحو مجتمع المعرفة، من خلال تحديث مناهج تعليم اللغة العربية، والعناية بإعداد معلّميها، والاستناد إلى مبدأ التّعلّم مدى الحياة، و وضْع برامج لتعزيز البحث والتطوير من خلال زيادة عدد المؤسّسات العاملة في مجال بحوث تعليم اللغة العربية، وتنسيق الجهود على المستوى العربي، وإنشاء هيئة تنسيقيّة عليا بهذا الخصوص تعالج عددًا من الموضوعات الشائكة المرتبطة بتعليم العربية، مثل: مسائل المصطلحات، الذخيرة اللغوية، المعاجم اللغوية المدرسية، وإصدار تشريعات وطنيّة لحماية اللغة العربية وتطوير استعمالاتها، وزيادة مستوى المحتوى العربي، على أنْ تقومَ الوزارات المعنيّة في الدول العربية ومن خلال المجالس الوزاريّة أو من يمثّلها بوضع السّياسات والخطط والإجراءات اللازمة لتنفيذ المستهدفات المحددة، مع تحديد النتائج المرجوّة لكل برنامج ومراحل تنفيذه، والمؤشّرات الرّقمية لقياس تحقيق هذه النّتائج.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠١٠م). ويلخّص الجدول (١) أبرز ملامح الخطّة الشاملة للنهوض باللغة العربية التي اقترحها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وإجراءات تنفيذها، والجهات التي يمكن أنْ تشارك في تفعيلها:

جدول (١)

المستهدفات المحددة	البرامج التي تحقّقها	إجراءات التنفيذ	الجهات المشاركة
سياسة قوميّة عربيّة وسياسات وطنيّة منبثقة منها	١. رسْم سياسات عربيّة موحدة ٢. إعداد سياسات وخطط وطنيّة خمسية في ضوء السياسات العامة	١. تشكيل لجنة قوميّة لوضع السياسة اللغوية على المستوى العربي. ٢. تشكيل لجان وطنية لوضع السياسة اللغوية على المستوى الوطني.	المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية وزارات التربية بالدول الأعضاء، المالية، الإعلام، القطاع الخاص، المنظمات غير الحكومية، مجامع اللغة العربية
وضْع برامج قوميّة لمعالجة قضايا اللغة العربية	أ. تحديث مناهج تعليم اللغة العربية.	١. مشروع تحديث المناهج اللغوية من حيث المحتوى وطرائق التدريس ٢. مشروع رفع مستوى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لغويًا ٣. دعم برامج الطفولة المبكرة ٤. دعم برامج الموهبة اللغوية ٥. وضع اختبار التمكن من اللغة العربية على غرار الاختبارات اللغوية العالمية باللغات الأخرى ٦. وضع مختارات من عيون الأدب العربي ٧. وضع معجم لغوي موحّد	وزارات التربية والتعليم العالي بالدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنظمات والمراكز غير الحكومية، القطاع الخاصّ، الأقسام المتخصصة في الجامعات.

المستهدفات المحددة	البرامج التي تحقّقها	إجراءات التنفيذ	الجهات المشاركة
وضْع برامج قوميّة لمعالجة قضايا اللغة العربية	ب. تعريب العلوم والتقنيات	١. مشروع ترجمة العلوم والتقنيات الحديثة ٢. مشـــــروع تعريب التعليم ٣. مشـــــروع المحتوى الرّقمي العربي.	وزارات التربية والتعليم العالي بالدول العربية، المجامع اللغوية العربية، المراكز والهيئات المعنية بالتّرجمة. مع تشجيع القطاع المدني والقطاع الخاص لإقامة مدن للصناعات اللغوية التي تستهدف صناعة المحتوى وصناعة البرمجيات اللغوية العربية.
	ج. الإعلام والإعلان	١. تطوير الإعلام المرئي والسـعي لمشاركة الفرد العربي. ٢. تعزيز البيئة العربية من الناحية اللغوية وتنقيتها من التّلوث اللغوي. ٣. برامج توعوية بأهمية اللغة العربية. ٤. الرقابة اللغوية ٥. برامـــــج إعلامية موجّهـــــة لشرائح متنوّعة باللغة العربيّة الفُصحى. ٦. تفعيـــــــل الجوائز والمسابقات التي تعزّز من مكانة اللغة في نفوس أبنائها.	مجلس وزراء الإعلام العرب، وزارات الإعلام.

وتمثل المبادرات السابقة بارقة أمل في سماء تعليم اللغة العربية بالوطن العربي، ويتطلّب تحقيقها مزيدًا من العمل المشترك الجاد المصحوب بإرادة صادقة في تحقيق تلك المستهدفات والارتقاء بتعليم العربيّة.

البُعْد الثاني: إسهام المناهج والمقررات الدراسية في دعم تعليم اللغة العربية:

يتناول هذا البُعْد الإسهامات التي يمكن أنْ تضطلع بها المناهج الدراسية في دعم تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، وسيتم تنظيمها في عدة محاور تغطّي أبرز مكونات المنهج وعناصره، وتعالج بعضًا من قضاياه، ويمكن استعراضها في المحاور الآتية:

المحور الأول: المناهج الدراسية (غير اللغوية) ودورها في تعزيز المنهج اللغوي

انطلاقًا من أنّ تعليم اللغة العربية مسئولية جماعية، ونظرًا لأنّ جلّ المقررات الدراسية غير اللغوية في مختلف البلدان العربية تُقدَّم باللغة العربية، ومن أُعدُّوا لتدريس هذه المقرّرات أُعِدُّوا لتدريسها باللغة العربية، التي هي لغتهم الدينية والوطنية الرسمية، التي نصَّت عليها مختلف التشريعات والأنظمة، وهذه العوامل -مجتمعةً- تحمّلهم قدْرًا من المسئولية الضمنية في تعليم اللغة العربية، وتلك المناهج والمقررات - على اختلافها- إنْ لم تبْنِ قيمةً حقيقيةً في دعم التعليم اللغوي، فمن المؤكد أنها ستهدم، وهذا يعني أنّ أدوارهم يجب أنْ تعزّز أدوار معلّمي اللغة العربية، ولنْ تحقّقَ هذه المؤازرة أهدافَها إلا إذا كان هنالك وعيٌ بأنّ أداءَهم يجب أن يكون مقبولًا وسليمًا من النّاحية اللغويّة.

ويتجلّى دور المناهج الأخرى ومعلميها في تطوير الأداء اللغوي من خلال عدّة أمور، أشار إليها عمار(٢٠٠٢م) والعودات والخوالدة (٢٠١٣م)، يمكن إيجازها فيما يأتي:

١) ضرورة عناية واضعي المناهج والمقررات الأخرى (غير اللغوية) بصياغتها بلغةٍ عربيةٍ لا تقلُّ إتقانًا وعنايةً عن اللغة التي صيغت بها مناهج اللغة العربية ومقرّراتها، مع مراعاة ضبطها بالشكل حيثما بدا ذلك ضروريًا. وهذا يتطلب وجود معجم لغوي محدد المعالم يوجّه عملية تأليف المقررات الدراسية كما سيتمّ تفصيله لاحقًا.

٢) الربط بين محتوياتها وموضوعاتها من جهة ومحتوى منهج اللغة العربية وموضوعاته من جهة أخرى، عبر تبني منهج التكامل شيئًا فشيئًا بين المواد الدراسية المتقاربة؛ ابتداءً من الصفوف الدنيا وارتقاءً نحو الصفوف العليا، مع ضرورة دعوة معلمي هذه المناهج -صراحةً- إلى التزام اللغة العربية الفصحى في جميع مواقف التعليم والتعلم، وفي ممارسة مختلف الأنشطة المرتبطة به، صفية كانت أو غير صفية.

٣) تطوير استمارات تقويم المعلمين في مختلف التخصصات الأخرى، بحيث تتضمّن عناصر تستهدف سلامة لغة المعلم ومناسبتها، لِمَا لذلك من تأثيرٍ عميقٍ على مستوى لغة الطّلاب.

٤) تشجيع المتعلمين الذين يبدون عنايةً واهتمامًا واضحًا باللغة العربية الفصحى على الاستمرار في هذا السلوك التربوي واللغوي، وحثّهم على التزامها في كتاباتهم وأحاديثهم ومنْحهم مكافآت رمزية ماديًا ومعنويًا، تعزز فيهم هذا الاتجاه وترسّخه، وتشجع زملاءهم الآخرين على الاقتداء والتَّأسّي بهم.

المحور الثاني: وضع معجم لغوي مدرسي موحّد:

ثمة قناعة متزايدة لدى المشتغلين في تربويّات اللغة بضرورة وضع معجم لغوي مدرسي عصري، فالمعاجم اللغويّة القديمة لم تَعُدْ صالحةً للأغراض التعليميّة، وما بُذِلت من جهودٍ لبناء معاجم مدرسية لا تعدو كونها تلخيصًا أو تبسيطًا للمعاجم الكبيرة، فضلًا عن أنها لم تستوعب مجمل التّغيّرات التي طرأت على اللغة العربية من حيث: الكلمات والتّعبيرات الاصطلاحيّة. (يونس،٢٠٠٦م). وينبغي أن تنطلق الجهود التربوية الرامية إلى وضع معجمٍ لغويٍ من الاعتبارات الآتية:

١) الانطلاق من قوائم الكلمات الأكثر شيوعًا، مرتبة حسب درجة الشيوع أو الاستخدام أو الموضوعات، وحسب ارتباطها باللهجات الدارجة.

٢) الانطلاق من التراكيب التي يستخدمها الطلاب في سياقاتٍ معينة، باعتبارها أسلوبًا متكاملًا، فتناول كل كلمة بصورةٍ منعزلةٍ عن نظيرتها لا يبني في ذهن المتعلم المعنى المتكامل، ومن المضلل أن يُكتفَى في المعاجم اللغوية بذكر الكلمات منعزلة عن سياقاتها.

٣) ينبغي ألاّ يقتصر المعجم على المفردات والتراكيب المستخدمة في مقررات اللغة العربية فقط، إنما يتناول مفردات وتراكيب دينية وعلمية ورياضية وتاريخية... إلخ بما يشمل جميع مجالات التّعلّم التي يدرسها، بما يوفّر أرضيةً خصبةً للتفاعل مع مختلف المقررات الدراسية، وبما يمثل دعامة يسترشد بها مؤلفو المقررات الدراسية.

٤) ينبغي أن يشتمل أي معجم لغوي على: اشتقاق الكلمة وتصريفها، وضبطها، وكتابتها بصورةٍ صحيحةٍ، ومعانيها المتنوعة بتنوّع سياقاتِها.

المحور الثالث: برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه:

تعدّ برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة وتدريبهم من أبرز ركائز الرؤية المقترحة، إذ لا يستقيم اقتراح رؤية لتطوير تعليم اللغة العربية بمعزلٍ عمَّن سيقوم بتنفيذها وتدريسها. وعلى الرغم من اختلاف الفلسفات والرؤى التي تنطلق منها برامج إعداد معلّم اللغة العربية وتدريبه، إلا أنّه يمكن الإشارة إلى عددٍ من الرّؤى التطويرية (فضل الله ورجب،٢٠٠٤؛ الحريشي،٢٠١٣م؛ السلمي،١٤٣٧هـ) التي يؤمّل أن يؤدي تبنّيها إلى تطوير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، ويمكن عرْضها فيما يأتي:

١) لُوحِظَ -من خلال استعراض بعض التّجارب- أنّ النّظرةَ السائدة في إعداد معلّمي اللغة العربية تنظر إلى تلك العملية بوصفها جملة من الممارسات والكفايات المختزلة القابلة التدريب المجزّأ، التي ترتبط بتخطيط الدّروس وتنفيذها وتقويمها، وهذه النظرة -مع شيوعها- تتجاهل طبيعة التّفاعلات التي تحدث بين معلم اللغة وطلابه، وتأثيراتها العميقة في عمليّتي التعليم والتعلم، من هنا ينبغي أنْ تتجاوزَ برامج إعداد معلمي اللغة العربية التركيز على المادة العلميّة ومحتويات المنهج اللغوي إلى الرؤى والأفكار التي يعتقدها المعلم والتي تؤثّر على ممارساته وقراراته المرتبطة بالعمليّة التّدريسيّة، فمعتقدات المعلمين وقناعاتهم تمثّل مرجعيةً مهمّة للممارسات التي يتبنّونها، خصوصًا في ظلّ واقع متأزم، يشير إلى أنّ السلوك المهني لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام يُظهِر مدى كراهيته لمهنته، وعدم اقتناعه بها، كما أشارت لذلك دراسة (المعتوق،٢٠٠٨م). فضلًا عن كثير من القناعات المتراكمة التي

تقف حجر عثرة أمام تحقيق النمو اللغوي المتكامل. من هنا ينبغي أنْ تتجاوز برامج الإعداد النظرة المعيارية في إعداد معلمي اللغة العربية إلى نظرةٍ أكثر شمولًا، فليس الهدف أنْ نُعِدّ معلّمًا مدجّجًا بكل أنواع الطّرق والإستراتيجيات التّدريسيّة، فهذه الطرق تظلّ جسمًا هامدًا لا يبث الحياة فيه إلاّ معلم واعٍ، يمتلك أدواتٍ تواصليةً عاليةً، وشخصيةً متميزةً، وهذا يقتضي مزيدًا من الاهتمام بالنمو الشامل للمعلم عقلًا ووجدانًا وممارسةً، فالتّدريس ليس عملية ميكانيكية يتمّ اختزالها في إجراءاتٍ محدّدة، بل هو عمليّة معقدة، ينبغي أن يقابلها مستوى تعقيد مماثل في برامج الإعداد، من خلال توجيه الجهود نحو مساعدة الطلاب المعلمين على تطوير إمكاناتهم ذاتيًا؛ حتى يتمكّنوا من تشكيل أساليبهم التدريسية الخاصّة بهم، وسبر غور المعتقدات والأفكار التي تشكل الركيزة الرئيسة لاستخدام المعارف والمهارات في مواقف لغويّة فاعلةٍ.

٢) من غير المقبول -في ضوء تعدّد الاستراتيجيات التّدريسية وتنوّعها- إعداد معلمي اللغة العربية أو تدريبهم على تبنّي استراتيجيات بعينها، بوصفها استراتيجيات أفضل من غيرها، إذ لا يمكن التعامل مع الطرق والإستراتيجيات بوصفها وصفة وخطوات محدّدة سلفًا قابلة للاستخدام في جميع الظروف والمواقف التّدريسية، فالأفضليّة المطلَقة منتفية تماماً، من هنا ينبغي إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم، بحيث تكون لديهم حساسية عالية على فهم طبيعة المواقف التدريسيّة، واختيار الطرق والأساليب الملائمة لها، في ضوء مجموعة من الاعتبارات تحدّدها طبيعة المواقف اللغوية، وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وحاجات المتعلّمين وميولهم واهتماماتهم، وقدرات المعلمين.

٣) العمل على تعميق فكرة التكامل بين مساقات الإعداد، وذلك من خلال التنسيق بين المسئولين عن برامج الإعداد اللغوي والإعداد المهني والإعداد الثقافي؛ لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بين الجوانب الثلاثة في برامج إعداد معلم اللغة العربية، بحيث تنصهر في بوتقة واحدة؛ لتساعد معلم اللغة على أداء مهامّه وواجباته بأكمل صورةٍ.

٤) التّركيز على التطبيقات العملية الأدائية في دراسة الطلاب ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بصورةٍ أكبر من المعلومات والمعارف النّظريّة، فالمعرفةُ اللغويةُ ليست إلا مجرّدَ وسيلةٍ لتحقيق غايةٍ أسمى ترتبط بالأداء والممارسة اللغوية، والتركيز على مهارات التّواصل، واستخدام اللغة استخدامًا فاعلًا وظيفيًا شفهيًا وكتابيًا، وتدريبهم على البحوث الإجرائية كمدخل للتحسين المهني المستمرّ.

٥) تهيئة حزمة من الخبرات المتنوعة التي تتيح فرصًا واسعةً يمارس من خلالها الطلاب المعلمون مهارات التّعلّم الذّاتي؛ وذلك لتمكينهم من التعلم المستمر، ومتابعة التّحديثات التي قد تطرأُ على مناهج اللغة العربيّة مستقبلًا، فينبغي أن يكونَ هنالك ارتباطٌ وثيقٌ بين برامج الإعداد من جهة وبين المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام التي يُعَدُّ هؤلاء الطلاب لتدريسها.

٦) ضرورة توظيف العلوم اللغوية الحديثة في أبعادها النظرية والتّطبيقية، وأن تنعكس هذه العلوم على طبيعة المعالجات والطرق التدريسية المستخدمة، فنجاحُ تعليم اللغة العربية يتطلّب أن تكونَ طرق تدريس اللغة العربية منسجمةً مع طبيعةِ اللغةِ ونظريّاتها المفسّرة لها.

٧) الانتقال من التدريب العام إلى التدريب التخصصي، على أن يرتبط ذلك بموضوعاتٍ لغويةٍ محدّدة، مثل: تفعيل دور جماعات النشاط اللغوي، واستكشاف الأخطاء المشتركة الشائعة لدى المتعلّمين وكيفية تصويبها، واستخدام التقنية في تدريس موضوعاتٍ لغوية محددة،

٨) تفعيل برنامج التربية العملية بغية تدريب طلاب مرحلة الإعداد بشكلٍ تدريجيٍّ على مواقف التدريس الحقيقية، ومن المستحب -في هذا الصّدد- استحداث سنة تدريبية عمليّة يُمارِس فيها المتخرج مهنة التعليم، على غرار سنة الامتياز المخصصة لتدريب طلاب الكليات الطبية، بحيث يقوم بعديد من المهام التدريسية؛ استكمالًا لبرامج الإعداد.

٩) ضرورة تغيير الصورة النمطية عن آلية الإشراف والمتابعة المرتبطة بطلاب برنامج الإعداد أثناء فترة التدريب الميداني، إلى صورةٍ أكثر تفاعلًا ومرونةً، من خلال قيام المشرف بأدوار مؤثّرة، ترتبط بتقديم الفرص والمصادر والدعم والتّشجيع دون فرْض حلولٍ معيّنةٍ، مع ضرورة توفير فرصٍ للمتدرّبين لاتّخاذ القرارات التي من شأنها إحداث تنمية مهنية في السلوك التّدريسيّ للمتدرّبين.

١٠)متابعة الخريجين في الميدان عبر برامج تشاركية تنسّقها كلّيات التّربية مع وزارة التعليم؛ لمعالجة بعض جوانب القصور التي كشفت عنها الممارسات الفعلية في المدارس، وتلافيها من خلال برامج الإعداد أو برامج التّدريب أثناء الخدمة.

١١)ثمّة حاجةٌ ماسّة لتقويم أداء معلم اللغة العربية أثناء الخدمة وفق معايير معتبرة تقيس -بدقّة- مدى تقدمه أو تأخره في عمله، الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه، بما يساعد برامج التدريب أثناء الخدمة على التركيز على احتياجات المعلم المهنية، التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.

١٢)وتقترح الرؤية الحالية إعادة تصميم استمارات تقويم معلمي اللغة العربية، ويمكن أنْ تمثّل الأبعاد الآتية الواردة في الجدول (٢) إطارًا يمكن الاسترشاد به في هذا الصدد:

جدول (٢)

أبعاد مقترحة يمكن الاسترشاد بها لتقويم أداء معلمي اللغة العربية		
١) بُعْد التخطيط	٢) بُعْد التهيئة للدرس	٣) بُعْد العرض والتنفيذ
ويُعنى هذا البعد بمدى انتظام معلم اللغة العربية في إعداد التحضير اليومي، وقدرته على صياغة أهدافٍ سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، وقدرته على كتابة الخطة التدريسية بطريقة منتظمة ومتسلسلة.	ويُعنَى هذا البعد بمدى قدرة معلم اللغة العربية على التمهيد للدروس بمدخل يتسم بالمناسَبَة والملاءَمَة، وقدرته على ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، فضلًا عن استخدام أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين	ويعنى هذا البعد بمدى قدرة معلم اللغة العربية على عرض عناصر الدرس وتنفيذها في الحصة الدّراسية بشكل مترابط ومتسلسل.

٤) بُعْد التمكن العلمي	٥) بُعْد طرق التدريس	٦) بُعْد التقويم والمتابعة
ويُعنَى هذا البُعْد بإلمام معلم اللغة العربية ببنية المادة اللغوية وفهم طبيعتها، والتّمكن منها، وتوظيف محتوى المادة اللغوية لتنمية مهارات المتعلمين، والرّبط بين مختلف فروع اللغة ومهاراتها، ومراعاة القواعد والاعتبارات اللغوية تحدثًا وكتابةً.	ويُعنى هذا البعد بقدرة معلم اللغة العربية على اختيار واستخدام طرقٍ واستراتيجيات ملائِمة لطبيعة المواقف التدريسية.، مع القدرة على التنويع درءًا للرتابة وتعزيزًا لدافعية المتعلمين نحو التّعلّم.	ويُعنَى هذا البُعْد بقدرة معلم اللغة العربية على طرح أسئلة تقويمية متنوعة تتسق مع طبيعة اللغة والأهداف المحددة للدرس، وذات قيمة علمية، وتغطّي مختلف جوانب عمليّة التعلم، وتراعي الفروق الفردية، مع قدرته على إعطاء تغذية راجعة مناسبة تقود إلى تصميم برامج إثرائية أو علاجية.
٧) بُعْد اكتشاف المواهب اللغوية ورعايتها	٨) بعد العلاقات الاجتماعية	٩) بُعْد السمات الشخصية
ويُعنَى هذا البُعْد بقدرة معلم اللغة العربية على تنظيم مسابقاتٍ أدبية، وإتاحة فرصٍ واسعة لطلابه لمزاولة الحوار، والتعبير عمّا في خواطرهم تحدثًا أو كتابة، وحثّهم على المشاركة في الإذاعة المدرسية والأنشطة اللاصفية.	ويُعنَى هذا البُعْد بتحلي معلم اللغة العربية بعلاقة طيبة مع زملائه وطلابه ملؤها الاحترام والرحمة والتقدير، وكذا مع أولياء الأمور بما يخدم المصلحة العامّة ويحقق الأهداف المأمولة.	ويُعنى هذا البُعْد باتّسام معلم اللغة العربية بالمرونة وحسن التصرف، وقدرته على تقبّل النّقد الهادف بنفس راضية، وتمتّعه بشخصية متزنة.

١٣)ثمّة إشكالات صاحبت تعدّد أنماط برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات العربية بشكلٍ عام، تتمحور حول ضعف التّنسيق بين اللغويين والتّربويين على حدٍّ سواء عند إعداد برامج معلمي اللغة العربية، من حيث نسب تمثيل كل جانب من جوانب الإعداد، وطبيعة القائمين بالتدريس ومؤهّلاتهم، وكان لذلك ارتدادات سلبيّة على مستوى مخرجات تلك البرامج، فثمّة فريقان يرى كلٌّ منهما أنه الأجدر بتقديم هذه البرامج، فالتربويّون يرون أنهم الأحقّ بالتخطيط لهذه البرامج ومباشرة تنفيذها وتدريسها، وفي المقابل ثمّة لغويون يرون العكس، فذهبوا إلى ما هو أبعد من ذلك، عبر تبنّي برامج خاصة بتعليم اللغة، أو تدريس بعض المقررات التي لا ترتبط بمجال تخصّصهم بشكلٍ دقيق، كما فعلت بعض الكلّيات والأقسام اللغوية المتخصصة، وإزاء هذا الوضع

القائم لسنا بصدد الانتصار لفريق على حساب آخر، فكلٌ منهما يكمِّل الآخر، مع ضرورة التّأكيد على أن هنالك فرقًا بين (اللغة) بوصفها تخصصًا أكاديميًا معرفيًا، وبين (تعليم اللغة) بوصفه – هو الآخر– تخصّصًا له متطلباته، وبنيته الخاصة به. وينبغي أن تنطلق أية رؤية مستقبلية لتعليم اللغة العربية من نظرةٍ شموليّةٍ، نظرةٍ تنبثق من الطبيعة البينيّة لهذا التخصص؛ فتعليم اللغة تخصصٌ بينيٌّ يقع على مفترق طرق تخصصاتٍ متعدّدةٍ، ويستفيدُ منها مجتمعةً. وإذا ما استحكمَتْ علينا النظرة الحالية، فلن نتقدمَ قيد أنملة في هذا المجال، فالطالب المعلم المتخصص في تعليم اللغة بحاجة ماسة لإعداد لغوي رصين، يكشف له النظريات والتّوجّهات الحديثة في علم اللغة، بغية استثمارها في مواقف التعليم والتعلم، وهو بحاجةٍ أيضًا إلى إعداد تربوي يمكّنه من التّعرّف على الطرائق التدريسية والعوامل النفسية المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم...إلخ، ونطمح أنْ يأتي اليوم الذي نشهد فيه قيام برامج تقدّميّة في تعليم اللغة العربية تعكس الطبيعة المتداخلة والمتكاملة لهذا التّخصّص.

المحور الرابع: المحتوى الثقافي في المناهج الدراسية اللغوية:

ثمّة اتّجاهٌ متنام في تعليم اللغات ينطلق من دمج الثقافة باللغة، إذ لا يمكن تعليم لغةٍ دون محتويات أو أفكار مشوبة بأبعادٍ ثقافيّة معيّنة، وهذا ما جعل بعض الأدبيات تنظر إلى البُعْد الثقافي بوصفه مهارةً لغويةً خامسةً؛ ذلك أنّ الخلفيّة الثقافية أساسيّة ومهمة لفهم اللغة والسيطرة عليها، فلم تعُدْ وظيفة المناهج اللغوية مقتصرةً على تقديم اللغة بمعزل عن الثقافة، بل أضحى أحد أولوياتها تقديم الثقافة للمتعلمين.

ويمثل المحتوى الثقافي في المقررات اللغوية « الوجه الثاني للمحتوى اللغوي، فهو الذي يعكس الثقافة المادية من جهة، كما يعكس الثقافة الروحية من جهة أخرى، فالنص في المقررات اللغوية شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجهات المؤلف الثقافية والملامح العامة للبيئة التي تحتضن منظومة التعليم» (طعيمة، ٢٠٠٤م).

وممّا سبق، يتّضح أنَّ الاهتمام بالمحتوى الثقافي في ضوء حاجات المتعلمين يُعَدُّ منطلقاً لاختيار المحاور الثقافية التي تدور حولها موضوعات المقرر اللغوي، كما أنه يفيد في تقديم موضوعات ثقافية تمثّل مواطن اهتمام عند المتعلمين، ويساعد على التحرر

من الموضوعات النمطيّة التي لا تستثير دافعيتهم، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات على ما بات يُعرف بالمدخل الثقافي في تعليم اللغة العربية، من خلال أهمّية عرْض المضامين الثقافية في المقرّرات اللغويّة بشكلٍ متوازنٍ، بغية إكساب القيم والاتّجاهات والعادات التي يحتاج إليها المتعلم، وتعزيز تعلّم المهارات اللغوية وإتقانها(الزغلول، ٢٠٠٦م).

وتُوجِب الأهمّيّة السّابقة الوقوف على المعايير التي ينبغي توافرها في أيّ محتوى ثقافي يُرَادُ تضمينه في المناهج اللغوية، ومن تلك المعايير ما أشار إليه عدد من الباحثين (طعيمة،٢٠٠٥م؛ شحاتة، ٢٠٠٨م؛ رضا،٢٠٠٩م)، ومنها:

١) أن تكون مضامين المادة الثقافية صادقة وصحيحة وسليمة، وأن تراعي في تناولها التوازن بين الماضي ومعايشة الحاضر، من خلال الربط بين المعاصرة والأصالة لأبعاد الحضارة العربية، والحياة المعاصرة، ومواقف الحياة اليومية، والتفاعل بين الحضارة الإسلامية والعالمية، وإبرازها في مختلف الجوانب الثقافيّة المختلفة.

٢) اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، حيث أصبح من المسلمات في تعليم اللغات أنّه لا يمكن اختيار أي محتوى ثقافي بمعزل عن المتعلم ومحيطه والمجتمع الذي نشأ فيه.

٣) أن يعكس المحتوى الثقافي الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين على اختلافهم.

٤) أن يتسم المحتوى الثقافي بالتّنوّع، بحيث يغطِّي ميادين ثقافية وفكرية متعددة في إطار من التّصوّر الإسلامي الشّامل، وأنْ يقابل احتياجات قطاع عريض من المتعلمين في بيئات ثقافية فرعيّة مختلفة.

٥) أن يثير المحتوى الثقافي دافعية المتعلم ويُحسّن من اتّجاهاته نحو تعلّم اللغة والاستمرار.

٦) أن يوسّع المحتوى الثقافي من نطاق خبرات المتعلم، بشكلٍ يدعم فكرة الخبرة المتكاملة بمختلف أبعادها.

٧) أن يقدّم المحتوى الثقافي بالمستوى المناسب للمتعلّمين ومستواهم الدّراسي.

٨) أن يقدّم المحتوى الثقافي القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.

المحور الخامس: التقويم اللغوي مدخل لتطوير تعليم اللغة العربية:

يشكل التقويم عنصرًا رئيسًا من عناصر المنهج اللغوي، ويُعدُّ القصور في أساليب التقويم اللغوي أحد العوائق التي تحول دون تحقيق التطوير المنشود، فعدم إخضاع عملية التعليم اللغوي بكل عناصرها للتقويم يعني الإبقاء على ممارسات تدريسيّة قد لا تحقّق الأهداف المرجوة (طعيمة،٢٠٠٠م)، ويُكرّس لضعف القيمة التشخيصيّة للاختبارات اللغويّة، إذ يصعب فهم ما تعبّر عنه الدرجة، وتخفي وراءها كثيرًا من جوانب تقدّم المتعلّم أو قصوره، مما يجعلها قليلة الفائدة في توجيه الطالب وتحسين مستواه (بني خالد،٢٠١٨م).

وثمة محاولات جادّة لإصلاح نظام التقويم اللغوي بشكل يتناسب مع الطبيعة اللغوية المتكاملة، وتؤكّد هذه المحاولات على ضرورة شمول عمليّة التّقويم اللغوي لجوانب التعـلم اللغوي (المعارف والمهارات والقيم والوجدانيات) والتركيز على تقويم مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وما يرتبط بهـا من عناصر اللغـة (الأصوات والمفردات والتراكيب) بصورة متوازنة متكاملة، بحيث يشمل مختلف جوانب شخصية المتعلّم، ولا يركّز على جانب واحدٍ منها في صورةٍ شاملةٍ ومستمرةٍ، مع ضرورة إيلاء مزيد من الاهتمام في التقويم اللغوي بمدخل المقاييس محكية المرجع، التي تفسّر درجة المتعلم في ضوء مدى تحقيق أهداف تعليمية محددة إجرائيًا، فهي أكثر ملاءمةً في تحديد مدى تقدّم المتعلم في مهارات اللغة العربية.(فضل الله،٢٠٠٥م).

واقترحت دراسة قاسم والحديبي والظنحاني(٢٠١٦م) حزمةً من أساليب التقويم التي يمكن الاسترشاد بها في دعم تعليم اللغة العربية، يوضّحها الجدول رقم(٣)

جدول (٣)

الأسلوب الرئيس	الأساليب الفرعية
الأسئلة الموضوعية	أسئلة الصواب والخطأ.
	أسئلة الاختيار من متعدد.
	أسئلة المزاوجة (التوصيل).
	أسئلة الإجابات القصيرة.
	أسئلة التكملة.
	أسئلة التحويل.
	أسئلة تغيير نمط الجملة.
	أسئلة الإضافة.
	أسئلة إعادة الترتيب.
	أسئلة التمييز.
	أسئلة ذكر المفهوم اللغوي.
المهمات اللغوية	استخدام مهام العمليات في الاستماع والتحدث والقراءة، مثل: قراءة نص معلوماتي أو أدبي، أو إلقاء نص شعري، أو عرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في اللغة العربية. أو مناظرة بين المعلم والمتعلم. أو مناظرة بين المتعلمين...
	استخدام مهام المنتجات في الكتابة، مثل: كتابة قصة، كتابة مقال بشروط محددة، كتابة رسالة أو دعوة أو تلخيص موضوع...
ملفات الإنجاز	ملف إنجاز مهارة الاستماع.
	ملف إنجاز مهارة التحدث.
	ملف إنجاز مهارة القراءة.
	ملف إنجاز مهارة الكتابة.
	ملف إنجاز التراكيب والقواعد اللغوية.
	ملف إنجاز المعارف والمفاهيم اللغوية.
مقياس تقدير الأداء	مقياس تقدير الأداء التحليلي.
	مقياس تقدير الأداء الكلي.
	مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة.
	مقياس تقدير الأداء متعدد السمات.

الملاحظة	ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجلات القصصية.
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام قوائم الشطب.
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام سلالم التقدير.
التقويم الذاتي	يصوب المتعلم أخطاءه في القراءة.
	يصوب المتعلم أخطاءه في الكتابة.
	يصوب المتعلم أخطاءه في التعبير الشفوي ذاتيـًا.
	يصوب المتعلم أخطاءه في إعراب كلمة أو جملة.
	يصوغ المتعلم عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية، ويجيب عنها.
تقويم الأقران	يصوّب المتعلم خطأ في قراءة زميله.
	يصوّب المتعلم خطأ في كتابة زميله.
	يصوب المتعلم خطأ زميله في التعبير الشفوي.
	يصوب المتعلم خطأ زميله في إعراب كلمة أو جملة.
	يصوغ أحد المتعلمين عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويطلب من زميله الإجابة عنها.
خرائط المفاهيم	تصويب خطأ في خريطة مفاهيم.
	إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات.
	تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة.
تمثيل الأدوار	تمثيل دور في نص حواري.
	تمثيل دور في نص غير حواري (قصة).
	تمثيل دور حر.
دراسة الحالة	تشخيص جوانب الضعف اللغوي.
	تشخيص جوانب الصعوبات اللغوية.
	الكشف عن المواهب اللغوية.
الاستبانات	استبانات الميول والاتجاهات نحو اللغة العربية.
	استبانات القيم والتذوق الجمالي.
	استبانات الميول القرائية.

خاتمة:

ما سبق إيراده في هذا الفصل هي مجرد أفكار وأطر عامّة يمكن الاسترشاد بها، والبناء عليها، والسّعي للاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية بالوطن العربي بناءً على طبيعة الظروف السائدة في كل بلدٍ عربيٍ، لذا فمن الضروري أن يتمّ الانطلاق من الواقع الفعلي عبر تحديد الاحتياجات اللغويّة لعموم المتعلّمين في مختلف المراحل الدراسيّة، والبناء عليها، ومراجعة أهداف المناهج اللغويّة وتحديدها تحديدًا دقيقًا، والتخطيط الواعي لتوظيف الأنشطة الصفية وغير الصفّية بشكل يدعم وحدة اللغة وممارستها في مواقف حيويّة، مع ضرورة إعادة النظر في اللجان المشكّلة لتطوير مناهج اللغة العربية وربطها بسياساتٍ لغويةٍ عليا، واتّخاذ كافّة التدابير والإجراءات التي تضمن مشاركة كلّ الجهات والفئات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، مع أهمّيّة إرساء دعائم الشراكة الحقيقيّة في تطوير المناهج اللغوية بين المنظّرين والممارسين على حدٍّ سواء، أخيرًا وليس آخرًا من الضروري أنْ تتبنّى جامعاتنا العربيّة إنشاء مراكز أبحاث تعليم اللغة العربية على غرار المراكز اللغويّة المتخصّصة في الجامعات العالميّة؛ لكي تسهم بمنهجيّةٍ علميّةٍ منظّمةٍ في دراسة مختلف العوامل والتأثيرات المرتبطة بتعليم اللغة العربية، بما يوجّه الجهود – بإذن الله– نحو تحقيق التنمية اللغوية المنشودة.

المراجع:

١- إبراهيم ، صفاء (٢٠٠٧م) «مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها» ، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر.

٢- البريدي، عبدالله. (٢٠١٩م) «كيف يعزز التخطيط اللغوي الفاعلية المستقبلية للغة العربية ؟.» المستقبل العربى: مركز دراسات الوحدة العربية مج٤١،ع٤٨١، ص.ص ١٠٠ – ١٢٣.

٣- بني خالد، نزيه سليمان (٢٠١٨م). «مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

٤- بوزياني، خالد (١٤٣٣هـ) «من أجل تخطيط لغوي أفضل لتعليمية اللغة العربية في الوطن العربي» المؤتمر الدولي للغة العربية: العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، الندوة رقم ٣٩: التخطيط اللغوي واللغة العربية، بيروت،

٥- الحريشي، منيرة بنت عبدالعزيز(٢٠١٣م) «تقويم برنامج معلمة اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.» مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر) – مصرع ١٥٦، ج ١، ص.ص: ٤٢٧ – ٤٦١.

٦- الخزعلي، عذاب مطير. (٢٠١٧م) «السياسات اللغوية وأثرها في التنمية البشرية.» مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية: دار الأطروحة للنشر العلمي س٢ ع٨، ص.ص ٢٥ – ٧٤.

٧- الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية (٩ –٣ – ٢٠١٧م) «أهداف الرابطة المغاربية لحماية اللغة العربية»، مسترجع من https://www.facebook.com/rabita./magharibiya

٨- رضا، محمد (٢٠٠٩م) «المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة الابتدائي«دراسة تحليلية نقدية» ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة الحاج لخضر باتنة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

٩- الزغلول، أحمد محمد علي (٢٠٠٦م) «تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بها في الجامعات الأردنية» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

١٠- ستيتية، سمير شريف. (٢٠١٨م) «التخطيط اللغوي وبناء سياسات استراتيجية للغة العربية ومسؤولية مشتركة في إعادة انتشارها في بلاده.» مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة تبوك ع٢، ص.ص٢٤٧ - ٢٨٢.

١١- السعافين، إبراهيم. (٢٠٠٨م) «تطوير مناهج تدريس اللغة العربية.» في مؤتمر اللغة العربية والتعليم - رؤية مستقبلية للتطوير: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ص.ص ٢٠١ - ٢٣٦.

١٢- السلمي، فواز صالح. (١٤٣٧هـ). « برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات السعودية بين قيود التقليد وآفاق التجديد»، مؤتمر المعلم الخامس، جامعة أم القرى، المحور الثاني، المجلد الثاني، ص. ص. ٨٥- ١١٥

١٣- السيد، محمود أحمد. (٢٠١٠م) «واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير.» اللسان العربي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعريب ع ٦٦، ص.ص ٢٣ - ١١٠.

١٤- شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨م) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق»، الطبعة السابعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧. طعيمة ، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م) «الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية» ،دار الفكر العربي، القاهرة.

٨. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠م) «نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية»، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩. طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٥م) «مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة.» المجلة العربية للتربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية مج ٢٥ع ١، ص.ص ٤٥ - ٧٢.

١٠. عمّار، وسام. (٢٠٠٠م). «اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية» مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

١١. العنزي، مطلق عشري؛ العتيبي، عبدالله عمر (٢٠١٤م) « مدى إسهام التخطيط التربوي في التخطيط للغة العربية في ظل الواقع اللغوي بدولة الكويت – دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية»، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، م ٢٤، ع٢، ص.ص ٤١١–٤٤٦

١٢. العودات، مصطفى، والخوالدة (٢٠١٣م). «الدور التكاملي لمعلمي المواد المختلفة في معالجة الضعف اللغوي عند الطلبة.» رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم – إدارة التخطيط والبحث التربوي مج ٥١أ ع ١، ص.ص ٣٢ – ٣٥.

١٣. فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥م) «متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية.» في المؤتمر العلمي السابع عشر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ١، ص.ص: ١٤٧ – ١٧٨.

١٤. فضل الله، محمد رجب؛ سالم، مصطفى رجب. (٢٠٠٤م) «معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.» في المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم: جامعة عين شمس – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ٢، ص.ص ٨٥٢ – ٨٨٥.

١٥- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبدالمحسن؛ الظنحاني، محمد عبيد (٢٠١٦م) «أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية الواقع والمأمول»، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، مكتب التربية العربي.

١٦- المجلس الدولي للغة العربية(٢٠١٣م) « وثيقة قانون اللغة العربية في الدول العربية» ، المؤتمر الدولي للغة العربية، جمادى الآخرة.

١٧- محمد، مصطفى عبدالسميع. (٢٠١٠م) «ضمانات تطوير مناهج اللغة العربية: رؤية مستقبلية.» اللسان العربي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – مكتب تنسيق التعريب ع ٦٦، ص.ص ٢٤٣ – ٢٦١.

١٨- مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦م). «تدريس فنون اللغة العربية»، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٩- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٠٥م) «جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج في توحيد المناهج وتطويرها : دراسة وثائقية» ، رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، س ٢٥، ع ٩٤، ص ص ١٣- ٥٣.

٢٠- المسدي، عبدالسلام (١٤٣٦هـ) « التخطيط اللغوي والأمن اللغوي» ، الرياض، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

٢١- المعتوق، أحمد محمد. (٢٠٠٨م). «التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي: المملكة العربية السعودية نموذجاً» مؤتمر اللغة العربية والتعليم (رؤية مستقبلية للتطوير) الإمارات، ص ص ٣١٥ - ٣٧٦.

٢٢- المغراوي، عمر. (٢٠١٨م) «دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية.» دراسات معاصرة: المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت - مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة ع٤ (٢٠١٨): ٢٥١ - ٢٥٨.

٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٠م) «مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة»، إدارة التربية، تونس.

٢٤- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٦م) «أسس بناء المناهج في التعليم الثانوي والاتجاهات الحديثة في هذا المجال.» مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع ٥٣، ص.ص ١٨ -٣١.

٢٥- يونس، فتحي علي. (٢٠٠٦م) «بناء المعجم المدرسي.» مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع ٥١، ص.ص١٦ - ٢٥.

مباحث لغوية ٤٧

تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: دراسات مقارنة

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

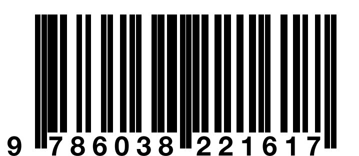
الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221617